

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

---

## Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht<sup>1</sup>

Matthias Schoormann & Torsten Schlak

Matthias Schoormann

Dorotheenstr. 19

48145 Münster

Tel.: 0251 – 38 48 668

Email: [mscho\\_02@uni-muenster.de](mailto:mscho_02@uni-muenster.de)

---

Torsten Schlak

Technische Universität Berlin

Institut für Sprache und Kommunikation

Sekr. HBS 2

Hardenbergstr. 16-18

10623 Berlin

Tel.: 030 – 314 29 701

Fax: 030 – 314 72 179

**Abstract.** Obwohl es mittlerweile weithin akzeptiert ist, dass mündliche Fehlerkorrektur dem Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache nützt, besteht Uneinigkeit darüber, wie die Korrekturen am effektivsten durchzuführen seien. In diesem Artikel werden der kognitiv-interaktionistische sowie der soziokulturelle Ansatz der Fremdsprachenforschung im Hinblick auf ihre theoretischen Positionen und empirischen Befunde zur Wirksamkeit korrekativen Feedbacks vorgestellt. Die Autoren vertreten die Auffassung, die Forschungsergebnisse des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes untermauern die Forderung der soziokulturellen Theorie, dass korrekatives Feedback stets auf die kontextuellen und individuellen Bedingungen jeder konkreten Lernsituation „zugeschnitten“ werden sollte.

While it is widely accepted that oral corrective feedback promotes second language acquisition (SLA), there is still controversy about the question in which way the feedback should be provided. In this article the cognitive-interactionist as well as the sociocultural approach to SLA research are presented with respect to their theoretical positions and empirical findings concerning the effectiveness of oral corrective feedback. The authors argue that the results of the cognitive-interactionist research underpin the sociocultural theory's claim that feedback should be finely tuned to the contextual and individual conditions of the specific learning situation.

**Schlagwörter:** Fremdsprachenunterricht, individuelle Unterschiede, kognitiv-interaktionistischer Ansatz, Faktorenkomplexion, korrekatives Feedback, mündliche Fehlerkorrektur, soziokulturelle Theorie, Vermittlungsmethoden

### 1. Einleitung

Es gilt in der Fremdsprachenforschung inzwischen als eine weithin akzeptierte Tatsache, dass mündliche Fehlerkorrekturen dem Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache nützen können. Hinsichtlich der Frage, auf welche Weise die

Korrekturen am wirksamsten durchzuführen seien, herrscht dagegen Uneinigkeit. Die beiden Ansätze, welche die Korrekturforschung weitgehend dominieren, der kognitiv-interaktionistische sowie der soziokulturell ausgerichtete Ansatz, nehmen in dieser Frage gegensätzliche Positionen ein. Für die VertreterInnen der soziokulturellen Theorie folgt schon aus den Prämissen ihres theoretischen Bezugsrahmens, dass korrekatives Feedback zusammen mit anderen Vermittlungstechniken stets auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Lernenden zugeschnitten werden muss, um deren Entwicklung optimal fördern zu können. Zur empirischen Untermauerung dieser Position gibt sich der soziokulturelle Ansatz mit verhältnismäßig wenigen Untersuchungen zufrieden.

Im Unterschied dazu widmet sich der kognitiv-interaktionistische Ansatz dieser Frage seit beinahe vier Jahrzehnten mit hoher Intensität und hat doch bis heute keine Antworten darauf gefunden, die auf breite Zustimmung stießen. Anders als die soziokulturell ausgerichtete Forschung, die sich vorrangig für die Vermittlung sprachlichen Wissens interessiert, konzentriert sich dieser Ansatz vor allem auf die durch Korrekturen ausgelösten kognitiven Prozesse des Individuums sowie sämtliche Faktoren, die diese beeinflussen können. In dem Bestreben, die universell wirksame oder doch zumindest allen anderen überlegene Korrekturstrategie zu finden, machten sich die Forschenden daran, das ganze Spektrum der in sprachlichen Interaktionen beobachteten Feedbacktypen zu erfassen und die einzelnen Korrekturstrategien im Hinblick auf ihre Effektivität zu untersuchen sowie miteinander zu vergleichen. Bald wurde allerdings deutlich, dass es sich bei der mündlichen Fehlerkorrektur um ein höchst komplexes Phänomen handelt, das von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst wird. Da die Effektivität eines bestimmten Feedbacktyps je nach Kontext und den beteiligten Personen stark variieren kann, ergibt es wenig Sinn, diesbezüglich allgemeingültige Aussagen zu treffen. Die Frage, welche Konsequenzen aus dieser Erkenntnis für die Unterrichtspraxis zu ziehen seien, ist nach wie vor umstritten. Die Verfasser dieses Artikels vertreten die Ansicht, dass der kognitiv-interaktionistische Ansatz in dieser Frage mit dem soziokulturellen Ansatz konvergiert, dass also beide Forschungsrichtungen auf die Notwendigkeit schließen lassen, korrekatives Feedback unter Berücksichtigung der in einer konkreten Lernsituation gegebenen kontextuellen und individuellen Faktoren „maßzuschneidern“.

Im Folgenden werden die beiden Ansätze der Feedbackforschung nacheinander präsentiert. Dabei richtet sich der Blick jeweils zuerst auf die theoretischen Positionen zum Fremdsprachenerwerb und die Rolle, die korrekativem Feedback dabei zugeschrieben wird. Darauf folgt die Präsentation von Ergebnissen empirischer Forschungen, welche den WissenschaftlerInnen als Evidenz für ihre jeweiligen Positionen gelten. Abschließend erörtern die Verfasser mögliche Schlussfolgerungen und unterbreiten Vorschläge zu deren Umsetzung in die Praxis.

## 2. Der kognitiv-interaktionistische Ansatz

### 2.1. Korrekatives Feedback aus kognitiv-interaktionistischer Perspektive

Aus Sicht der kognitivistisch ausgerichteten Fremdsprachenforschung basiert das Sprachenlernen auf kognitiven Leistungen des Individuums, die zur Veränderung der funktionellen Architektur seines zentralen Nervensystems führen und somit ausschließlich „in seinem Kopf“ stattfinden. Ausgehend von einem Modell der Informationsverarbeitung, das sich an der Funktionsweise von Computern orientiert, besteht Spracherwerb in der Aufnahme von Elementen des Inputs, die im Gedächtnis gespeichert werden und anschließend zur Produktion von Output zur Verfügung stehen (vgl. Atkinson 2011). Die Interaktionsforschung untersucht, auf welche Weise und in welchem Maße sich der Input durch sprachliche Interaktionen modifizieren lässt, um dessen Aufnahme durch die Lernenden zu erleichtern (vgl. Aguado 2010; Gass & Mackey 2007; Henrici 1995; Long 1996; Schoormann & Schlak 2007). Ein Zweig dieser Forschung konzentriert sich auf die Frage, inwieweit die Produktion von Output dem Spracherwerb zuträglich sei (vgl. de Bot 1996; Swain 2005; Swain & Lapkin 1998).

Zur Erklärung der Wahrnehmung und Aufnahme sprachlicher Elemente des Inputs beziehen sich viele kognitivistisch orientierte WissenschaftlerInnen auf das Konzept der *Aufmerksamkeit* (vgl. z.B. Eckerth & Riemer 2000; Leow 1997; Robinson 1995; Schlak 1999, 2004; Tomlin & Villa 1994). Besondere Beachtung hat dabei die Noticing-Hypothese von Richard Schmidt (1995, 2001, 2010) gefunden, der zufolge der Erwerb eines sprachlichen Elements voraussetzt, dass die/der Lernende dieses bemerkt und im Arbeitsgedächtnis registriert. Schmidt hat für diesen Vor-

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

gang den Begriff des *noticing* geprägt. Im Unterschied zum Verstehen, wird beim *noticing* lediglich die Existenz des Phänomens freiwillig oder unfreiwillig registriert; das Verstehen beinhaltet 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, ist nicht unbedingt das Verstehen, wohl aber das *noticing* erforderlich, und dies sowohl beim expliziten als auch beim impliziten Lernen.

Korrektives Feedback<sup>2</sup>, verstanden als Rückmeldung des Interlokutors oder der Lehrkraft auf eine fehlerhafte Lerneräußerung mit dem Ziel, die Richtigstellung des Fehlers zu initiieren, hat die Funktion, im Verlauf der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die von ihnen noch nicht zielsprachenaäquäat beherrschten Elemente zu lenken. Gelingt die Korrektur, so steht der fehlerhaften schließlich die korrekte Form gegenüber. Im Idealfall richtet sich dabei die Aufmerksamkeit der/des Lernenden nicht nur auf die Form selbst, sondern auch auf ihr/sein lernersprachliches Defizit. Die Interaktionsforschung spricht dann vom *noticing the gap*, was sich sinngemäß mit dem „Bemerkens des Unterschieds“ übersetzen lässt (vgl. Schmidt & Frota 1986).

Die Richtigstellung des Fehlers kann zusammen mit der Korrekturinitiierung vom Interlokutor oder der Lehrkraft durchgeführt oder aber der/dem Lernenden selbst überlassen werden. Korrektives Feedback enthält daher stets eine oder mehrere der folgenden Komponenten:

- einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung,
- die korrekte zielsprachliche Struktur sowie
- metalinguistische Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form (vgl. Ellis, Loewen & Erlam 2006: 340).

Reagiert die/der Lernende in irgendeiner Form auf das Feedback, so spricht man von *uptake*. Wird dabei die ursprüngliche Äußerung verändert, so liegt *modifizierter Output* vor. Und führt die Modifikation zur hinreichenden Richtigstellung des Fehlers, so handelt es sich um eine *Reparatur* (vgl. Lyster & Ranta 1997: 49ff; Sheen 2008: 841, 851).

In der L2-Literatur finden sich zahlreiche Vorschläge zur Klassifizierung der verschiedenen Typen mündlichen Feedbacks<sup>3</sup>, (siehe z.B. Allwright 1975; Chaudron 1977; Ortega 2009; Seedhouse 1997; van den Branden 1997; im deutschsprachigen Raum z.B. Henrici & Herlemann 1986; Kleppin 1997; Kleppin & Königs 1991). Die in der Forschung geläufigste Taxonomie geht auf Lyster & Ranta (1997) zurück und unterscheidet primär zwischen Korrekturstrategien, die den Lernenden zielsprachliche Modelle liefern, und solchen, die ihnen diese vorenthalten:

Zu den Modell liefernden Korrekturstrategien zählen die explizite Korrektur, ggf. ergänzt durch metalinguistische Informationen (vgl. Sheen 2011), und der *recast*. Beim *recast*, der im Deutschen auch *Umgestaltung* genannt wird, handelt es sich im Kern um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch den Interlokutor bzw. die Lehrkraft, wobei diese den oder die darin enthaltenen Fehler richtigstellen. Während die explizite Korrektur einen direkten Hinweis auf den Fehler enthält, erfolgt die Fehlerfeststellung bei einem *recast* nur implizit, d.h., die Lernenden können nur durch die Tatsache der Korrekturinitiierung auf ihre Fehler schließen.

Anders als explizite Korrekturen und *recasts* liefern *prompts* den Lernenden keine positive, sondern ausschließlich negative Evidenz. Klärungsaufforderungen, Fehlerwiederholungen, Elizitierungen und metalinguistisches Feedback haben gemeinsam, dass sie die Lernenden dazu veranlassen, ihre Fehler selbst zu reparieren. Anstatt zielsprachliche Modelle zu liefern, versuchen sie deren Produktion durch die Lernenden zu elizitieren (vgl. Lyster 2007: 109-115; Lyster & Ranta 1997: 46-49).

Manche Studien (z.B. Carroll & Swain 1993; Ellis et al. 2006; Sheen 2010) rücken nicht die Differenzierung zwischen Modell liefernden und elizitierenden Korrekturstrategien, sondern die Auffälligkeit des Feedbacks in den

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrektives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

Blickpunkt und unterscheiden dementsprechend zwischen explizitem und implizitem Feedback. Allerdings überschneiden sich diese beiden Klassifizierungskriterien, da es sowohl bei den Modell liefernden als auch bei den elizitierenden Korrekturstrategien implizite und explizite Typen gibt. Darüber hinaus kann jede einzelne Feedbackstrategie je nach Kontext mehr oder weniger explizit in Erscheinung treten (vgl. Lyster & Saito 2010: 267-270).

## 2.2. Empirische Befunde

Ein Schwerpunkt der kognitiv-interaktionistischen Fremdsprachenforschung besteht darin, bestimmte Korrekturstrategien im Hinblick auf ihre Effektivität miteinander zu vergleichen (vgl. Schoormann & Schlak 2012). Hinsichtlich des methodischen Vorgehens lassen sich dabei grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden: Entwicklungsbezogene Studien versuchen unmittelbare oder zeitlich verzögerte Erwerbsfortschritte mithilfe von Tests nachzuweisen. Im Unterschied dazu untersuchen deskriptive Studien, wie die Lernenden im Verlauf der Interaktion auf das Feedback reagieren, und schließen beispielsweise aus Output-Modifizierungen bzw. Reparaturen auf Entwicklungsfortschritte. Studien, in denen die Wahrnehmung des Feedbacks im Fokus des Interesses steht, bedienen sich häufig auch diverser Methoden zur Erhebung introspektiver Daten (vgl. Schoormann & Schlak 2011b; Tönshoff 2005).

Angestoßen wurden viele dieser Vergleichsstudien von einer Kontroverse über das geeignete Vorgehen zur Fokussierung sprachlicher Formen im bedeutungsbezogenen Fremdsprachenunterricht. Auf der einen Seite propagieren Michael Long u.a. (Long 1996; Long & Robinson 1998) die inzidentelle und möglichst implizite Formenfokussierung im Rahmen der Aushandlung von Bedeutungen (*negotiation of meaning*). Als dafür am besten geeignete Feedbackstrategie erscheint ihnen der *recast* (vgl. Long 1996, 2007). Auf der anderen Seite bestreiten Roy Lyster und KollegInnen den Nutzen von *recasts*, da diese im Verlauf bedeutungsbezogener Interaktionen häufig übersehen würden, und favorisieren stattdessen eine Aushandlung von Formen (*negotiation of form* bzw. *form-focused negotiation*) mithilfe elizitierender Korrekturstrategien (vgl. Lyster 1998, 2002, 2007; Lyster & Mori 2006; Panova & Lyster 2002). Diese seien nicht nur schwerer zu übersehen, sie lösten auch tiefere Verarbeitungprozesse aus, da sie den Lernenden nicht nur das Nachsprechen der korrekten Form auferlegten, sondern sie dazu veranlassten, zur Korrektur auf ihre eigenen lernersprachlichen Ressourcen zurückzugreifen.

Die inzwischen kaum noch überschaubare Fülle an Vergleichsstudien bestätigt sowohl Longs als auch Lysters Position. Es liegen einige Längsschnitt- (z.B. Dougty & Varela 1998; Han 2002; Ishida 2004; Mackey & Philp 1998) und eine Vielzahl von Querschnittsuntersuchungen vor, die das lernfördernde Potenzial von *recasts* belegen. Dies sind vor allem Laborstudien (z.B. Mackey, Gass & McDonough 2000; Oliver 1995) und solche, in denen verschiedene implizite Korrekturstrategien miteinander verglichen werden (z.B. Lyster & Izquierdo 2009; McDonough 2007). Studien in realen Unterrichtssettings lassen dagegen häufig auf einen Vorteil elizitierender Korrekturstrategien gegenüber *recasts* schließen (z.B. Ammar & Spada 2006; Havranek 2002; Havranek & Cesnik 2001; Lochman 2002; Lyster 2004; Lyster & Ranta 1997; Panova & Lyster 2002; Yang & Lyster 2010); allerdings gibt es auch einige Unterrichtsstudien, die zeigen, dass *recasts* unter bestimmten Bedingungen (siehe unten) von den Lernenden durchaus bemerkt und verarbeitet werden können (z.B. Ellis, Basturkmen & Loewen 2001; Loewen & Philp 2006).

Wie bereits erwähnt, konzentrieren sich manche Untersuchungen weniger auf den Gegensatz zwischen Modell liefernden und elizitierenden Feedbacktypen, sondern interessieren sich mehr für die Unterschiede zwischen impliziten und expliziten Korrekturstrategien. Nicht alle (z.B. Loewen & Nabei 2007), jedoch viele dieser Studien kommen zu dem Ergebnis, dass sich mit explizitem Feedback die Aufmerksamkeit der Lernenden wirksamer auf Formen lenken lässt als mit impliziten Strategien (z.B. Carroll & Swain 1993; Ellis 2007; Ellis et al. 2006; Sheen 2011).

Wie die Vergleichsstudien ergeben auch mehrere Metaanalysen zur Bedeutung sprachlicher Interaktionen und korrektiven Feedbacks kein klares Bild hinsichtlich der wirksamsten Korrekturstrategie (vgl. Li 2010; Lyster & Saito 2010; Mackey & Goo 2007; Russell & Spada 2006). Nicht zuletzt aufgrund dieser unklaren und teilweise widersprüchlichen Forschungslage wuchs allmählich die Erkenntnis, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung korrektiven Feedbacks durch die Lernenden von einer Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren abhängig sind, sodass eine Korrekturstrategie, die sich unter bestimmten Bedingungen sehr effektiv einsetzen lässt, unter anderen Bedin-

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

gungen möglicherweise vollkommen wirkungslos bleibt<sup>4</sup>. Seit gut einem Jahrzehnt hat die Feedbackforschung eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren für die Wirksamkeit des Feedbacks identifiziert, und es ist üblich geworden, die Wirkung einer Feedbackbehandlung stets unter Berücksichtigung einzelner oder mehrerer solcher Faktoren zu untersuchen. Je nachdem, ob diese von der Umwelt oder von den Lernenden selbst ausgehen, lassen sich in Anlehnung an Ellis (2010: 339f) lernerexterne und -interne Faktoren unterscheiden:

Externe Faktoren	Interne Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback-Eigenschaften (z.B. Form, Länge, Komplexität, Fokussierung, Explizithheit)</li> <li>• Sprachliche Struktur</li> <li>• Kontext (z.B. Unterrichtsart, kommunikative Orientierung des Unterrichts, Unterrichtsphasen, Unterrichtsaktivitäten)</li> <li>• Interlokutor (z.B. Interlokutortyp, Einstellungen, Erfahrungen, Korrekturroutinen)</li> <li>• Soziale Dynamik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellungen</li> <li>• Vorwissen (z.B. Weltwissen, sprachliches Wissen, Literalität)</li> <li>• Lernalterspezifisches Entwicklungsniveau</li> <li>• Fremdsprachenlernneigung (z.B. Arbeitsgedächtnis, phonologisches Gedächtnis, sprachanalytisches Vermögen, Aufmerksamkeitskontrolle)</li> <li>• Motivation</li> <li>• Fremdsprachenverwendungsangst</li> <li>• Alter</li> </ul>

Die externen Faktoren wurden bislang intensiver erforscht als die internen. Es trat dabei u.a. zutage, dass die Wahrnehmung des Feedbacks seitens der Lernenden maßgeblich von der Explizithheit der Korrekturen abhängig ist (vgl. Carroll & Swain 1993). Allerdings lässt sich die Auffälligkeit des Feedbacks durch Mittel wie Intonation, Betonung, Wiederholung, Gestik, Mimik u.Ä. steigern (vgl. Doughty & Varela 1998; Loewen & Philp 2006). Darüber hinaus hat sich erwiesen, dass die Lernenden korrekatives Feedback leichter verstehen, wenn es konsistent eingesetzt und dabei nur auf eine eng begrenzte Zahl sprachlicher Elemente fokussiert wird (vgl. Doughty & Varela 1998; Han 2002; Sheen 2011).

Nicht jede Feedbackstrategie eignet sich für jedes sprachliche Element. Morphosyntaktische Strukturen werden zumindest im bedeutungsorientierten Unterricht leicht übersehen und bedürfen daher eher expliziteren Feedbacks; phonetische und lexikalische Fehler lassen sich dagegen auch mithilfe impliziter Feedbackstrategien korrigieren (vgl. Kim & Han 2007; Mackey et al. 2000). Grundsätzlich zeigen sich die Lernenden bei unauffälligen sprachlichen Strukturen, wie im Englischen z.B. Artikeln oder Past-Tense-Formen regelmäßiger Verben, eher für explizites Feedback empfänglich, während sie bei auffälligen Strukturen wie etwa Past-Tense-Formen unregelmäßiger Verben auch auf implizite Korrekturstrategien wie *recasts* ansprechen (z.B. Ellis 2007; Mackey 2006; Yang & Lyster 2010).

Der Kontext spielt für die Effektivität des Feedbacks eine entscheidende Rolle (vgl. Li 2010; Sheen 2004). Sowohl für die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts als auch für einzelne Phasen innerhalb einer Unterrichtsstunde gilt, dass bei kommunikativen, bedeutungszentrierten Interaktionen die Lernenden von sich aus eher nicht dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit auf Formen zu richten; hier eignen sich für die Formenfokussierung am besten explizite und elizitierende Korrekturstrategien. Im grammatikorientierten Unterricht sind die Lernenden dagegen auch für implizites und Modell lieferndes Feedback empfänglich (vgl. Havranek 2002; Lyster & Mori 2006; Oliver & Mackey 2003; Seedhouse 1997). Die Studien Révész & Han (2006) und Révész (2009) belegen, dass auch die Vertrautheit mit den Unterrichtsaufgaben sowie die Komplexität der Aufgaben einen Einfluss darauf haben, inwieweit die Lernenden das korrektive Feedback nutzen können.

Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, sich auf Korrekturen einzulassen, hängt überdies davon ab, von wem sie das Feedback erhalten, d.h. wie „wohl“ sie sich mit ihrem Interlokutor fühlen (vgl. Mackey, Oliver & Leeman 2003; Oliver 2000; Sato & Lyster 2007), wie dieser über Fehlerkorrekturen denkt (vgl. Basturkmen, Loewen & Ellis 2004; Schulz 2001), wie erfahren er im Korrigieren ist (vgl. Mackey, Polio & McDonough 2004) und welche Kor-

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

rekturroutinen er dabei ausgebildet hat (vgl. Kleppin & Königs 1991; Nabei & Swain 2002). Ist das Verhältnis zwischen Korrigierenden und Korrigierten gestört, so kann dies die Wahrnehmung Letzterer derart beeinflussen, dass sie sich auf die Beziehungsebene der Interaktion konzentrieren und dabei die sprachliche Information des Feedbacks übersehen (vgl. Morris & Tarone 2003).

Erst seit relativ kurzer Zeit finden auch die lernerinternen Faktoren größere Beachtung. Einzige Ausnahme bilden die Einstellungen der Lernenden zur Fehlerkorrektur, die schon seit den Anfangstagen der Feedbackforschung untersucht werden. Nicht allen (vgl. Loewen, Li, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn & Chen 2009), jedoch den meisten der diesbezüglichen Befragungen ist zu entnehmen, dass die Mehrzahl der Lernenden korrekatives Feedback zu ihren Fehlern ausdrücklich wünscht (vgl. Cathcart & Olsen 1976; Kleppin & Königs 1991, 1993; Schulz 2001).

Nicht jeder Typ korrektiven Feedbacks eignet sich für jede/n Lernende/n in gleichem Maße. Es hat sich z.B. gezeigt, dass Lernende mit schwach entwickelter Literalität, aber auch solche mit keiner oder wenig Unterrichtserfahrung und solche mit geringem sprachanalytischem Vermögen von explizit formenfokussierenden Korrekturen kaum profitieren können (vgl. Bigelow, del Mas, Hansen & Tarone 2006; Havranek & Cesnik 2001; Sheen 2007; Tarone & Bigelow 2007).

Hinsichtlich altersbedingter Unterschiede deuten die Ergebnisse einiger Studien darauf hin, dass Erwachsene aufgrund ihrer kognitiven Voraussetzungen eher auf elizitierendes Feedback ansprechen, während jüngere Kinder eher aus impliziten, Modell liefernden Korrekturen lernen, da sie noch nicht über die Fähigkeiten zur sprachanalytischen Verarbeitung des Feedbacks verfügen (vgl. Lyster & Saito 2010; Mackey & Oliver 2002; zum Faktor Alter siehe z.B. auch Mackey et al. 2003; Oliver 2000, 2009).

Sowohl das Weltwissen als auch das Vorwissen bezüglich der eigenen sowie weiterer Sprachen können einen Einfluss darauf haben, inwieweit die Lernenden korrekatives Feedback bemerken, verstehen und zu verarbeiten imstande sind (vgl. Sheen 2004). So wurde z.B. beobachtet, dass Lernende, deren Erstsprache eine ähnliche wie die zu erwerbende sprachliche Struktur aufweist, diesbezügliches Feedback leichter aufnehmen als solche, bei denen dies nicht der Fall ist (vgl. Ishida 2004).

Mehrere Studien haben ergeben, dass Fehlerkorrekturen kaum zur lernersprachlichen Entwicklung beitragen, wenn sie sich auf sprachliche Elemente beziehen, für deren Erwerb die notwendigen Voraussetzungen fehlen (vgl. DeKeyser 1993; Mackey & Philp 1998; Philp 2003). Für fortgeschrittene Lernende spielt die Art des Feedbacks keine wesentliche Rolle, Lernende im Anfangsstadium profitieren dagegen am meisten von elizitierendem Feedback (vgl. Ammar & Spada 2006).

Was die Fremdsprachenlerneignung angeht, so wurde zumindest für einige ihrer Komponenten ein signifikanter Einfluss auf die Wahrnehmung und Verarbeitung korrektiven Feedbacks nachgewiesen (vgl. Havranek 2002; Mackey, Philp, Egi, Fujii & Tatsumi 2002; Sheen 2007). Die Studie Mackey et al. (2002) hat beispielsweise ergeben, dass Lernende mit relativ schwachem Arbeitsgedächtnis mit implizitem Feedback kognitiv schnell überlastet sind. Für sie böten sich daher eher explizitere Korrekturstrategien an.

Es ist davon auszugehen, dass auch die Motivation einen wichtigen Einfluss darauf hat, inwieweit die/der Lernende sich auf Fehlerkorrekturen einlässt. Allerdings liegen hierzu bislang nur sehr allgemeine Forschungsergebnisse vor (vgl. DeKeyser 1993; Havranek & Cesnik 2001).

Ein klareres Bild hat die Forschung dagegen vom Einfluss der Fremdsprachenverwendungsangst, also der Angst mancher Lernender, die Zielsprache z.B. vor der Klasse, in einer Testsituation oder im Gespräch zu benutzen. Lernende mit einer diesbezüglich ausgeprägten Disposition sehen sich allein durch die Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten einem erhöhten Stress ausgesetzt, sodass sie sich unabhängig von der Art des Feedbacks schlechter auf den Inhalt von Korrekturen konzentrieren können als weniger „ängstliche“ Lernende (vgl. DeKeyser 1993; Havranek & Cesnik 2001; Sheen 2008, 2011).

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, entfernte sich die kognitiv-interaktionistisch orientierte Korrekturforschung von ihrem ursprünglichen Ziel, die Voraussetzungen für effektive Fehlerkorrektur klar benennen und erklären zu können, umso weiter, je tiefer sie sich in die Materie vorarbeitete. Anstatt nach Jahrzehnten intensiver Forschungstätigkeit klare Handlungsanweisungen für erfolgversprechendes Korrigieren formulieren zu können, sehen sich die Forschenden heute einer kaum noch überschaubaren Komplexität gegenüber, die ihnen das Aufstellen allgemeingültiger Regeln verbietet. Die wichtigste Implikation ihrer Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis läuft auf den einen Satz hinaus: Mündliches korrektives Feedback kann der lernersprachlichen Entwicklung nützen, aber es kommt ganz darauf an... Und in diesem Punkt scheint die kognitiv-interaktionistisch ausgerichtete Forschung nun mit einem Ansatz zu konvergieren, mit dem sie ansonsten wenig gemein hat: mit dem soziokulturellen Ansatz.

### 3. Der soziokulturelle Ansatz

#### 3.1. Korrekatives Feedback aus soziokultureller Perspektive

Der soziokulturelle Ansatz geht auf den sowjetischen Entwicklungspsychologen Lev S. Vygotsky zurück, dessen Ideen seit Mitte der 1980er Jahre vor allem von James Lantolf (2000a, 2002, 2006, 2011; Lantolf & Appel 1998; Lantolf & Thorne 2007; siehe auch Aguado 2010: 820ff) in die Fremdsprachenforschung eingeführt wurden.

Das theoretische Kernstück dieses Ansatzes besteht in dem Konzept der *Mediation*. Alle höheren Formen geistiger Aktivitäten gelten als vermittelt. So wie die Menschen auf physische Artefakte wie Werkzeuge, Waffen, Computer usw. angewiesen sind, um ihre Beziehungen zur Außenwelt zu regulieren, so benötigen sie zur Regulation ihrer geistigen Aktivitäten symbolische Mittel wie Sprache, Zahlensysteme, Musik u.Ä. Die Sprache stellt das wichtigste Symbolsystem menschlicher Kulturen dar, sie dient gewissermaßen als „Werkzeug des Denkens“ (vgl. Lantolf 2000b: 1ff; 2002: 112f; 2006: 69ff).

Wie jede Art höherer geistiger Aktivität wird auch das Lernen mediiert, sei es durch soziale Interaktion oder sei es durch kulturell konstruierte Artefakte, die gewissermaßen „materialisierte“ Resultate sozialer Interaktionen darstellen. Ob der Blick auf die Menschheitsgeschichte, die Entwicklung eines Individuums oder aber das Erlernen einer einzelnen Handlung gerichtet ist – stets nimmt das Lernen seinen Ausgang in der sozialen Interaktion und individualisiert sich erst nachfolgend schrittweise. Anfangs bedarf das Individuum fremder Hilfe; erst allmählich internalisiert es die in der Interaktion vermittelten Kompetenzen, bis es sie schließlich selbstständig kontrollieren kann. Lernen erweist sich somit als ein Prozess der Entwicklung von gemeinsamer inter-mentaler zu autonomer intra-mentaler Aktivität (vgl. Lantolf 2000b: 3; 2011: 26f).

Der Prozess der Mediation wird hierbei konzeptualisiert als Wechsel zwischen drei verschiedenen Stufen der Regulation. Vor allem bei kleinen Kindern ist zu beobachten, wie deren Aufmerksamkeit und Verhalten manchmal vollkommen von Gegenständen beeinflusst werden; auf dieser Stufe spricht man von *Objektregulation*. Ist das Individuum zu Beginn des Lernprozesses noch nicht dazu in der Lage, eine Handlung ohne die Hilfe eines anderen auszuführen, so ist von *Fremdregulation* die Rede. Hat es die in der sozialen Interaktion verwendeten symbolischen Mittel schließlich so weit internalisiert, dass es zu deren Verwendung keiner weiteren Hilfe bedarf, liegt *Selbstregulation* vor. Selbstregulation ist allerdings kein stabiler Zustand, kann es doch auch bei fortgeschritten Lernenden immer wieder zu Unsicherheiten kommen, sodass sie Hilfe bei einer anderen Person oder einem Objekt wie etwa einem Nachschlagewerk suchen müssen (vgl. Lantolf & Aljaafreh 1995; Lantolf & Thorne 2007: 204).

Der soziokulturelle Ansatz in der Fremdsprachenforschung geht davon aus, dass beim L2-Erwerb die gleichen Mechanismen wirksam sind wie beim Lernen anderer Wissensformen oder Fähigkeiten. Am Anfang stehen soziale Interaktionen wie das Lernen im Unterricht, beim Einkaufen, Konversieren usw., die durch sprachliche Mittel, begleitet von Gestik und Mimik, mediiert werden. Mithilfe dieser Mittel internalisiert das Individuum die externen sozialen Interaktionen, indem es sie intern als mentale Prozesse rekonstruiert. Bei der Aneignung des sprachlichen Wissens handelt es sich um einen kreativen Prozess, da die/der Lernende aus der Vielzahl sprachlicher Elemente

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrektives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

immer nur bestimmte auswählt und miteinander kombiniert, um Bedeutungen auszudrücken (vgl. Kramsch 2000: 134f).

Sprachliche Interaktion wird nicht als Input-Quelle für das autonome kognitive System des Individuums aufgefasst, sondern als grundlegende Voraussetzung für Lernen überhaupt. Folglich richtet sich der Fokus nicht auf das Individuum und seine kognitiven Prozesse, sondern auf die sprachlichen Interaktionen, in welchen die Akteure das kommunikative Geschehen gemeinsam strukturieren und ihren individuellen Zielen gemäß gestalten. Der Blick richtet sich auf die gemeinsame Konstruktion des Wissens und darauf, wie diese Ko-Konstruktion zu sprachlichem Wandel bei den Individuen führt (vgl. Donato 1998: 34f; van Lier 2000).

Während der kognitiv-interaktionistische Ansatz L2-Entwicklung als Erwerb sprachlichen Wissens begreift, hebt die soziokulturelle Theorie die praktische Dimension des Wissens hervor und versteht Lernen vor allem als wachsende Fähigkeit der Teilnahme (*participation*) an kulturell organisierten Aktivitäten (vgl. Donato 2000; Pavlenko & Lantolf 2000; van Lier 2000). Sfard (1998: 6f) zufolge heißt Lernen als Partizipation vor allem, Mitglied in einer Gemeinschaft zu werden, mit den anderen Mitgliedern in der Sprache der Gemeinschaft zu kommunizieren und nach den Normen der Gemeinschaft zu handeln. Während die Metapher vom Erwerb die Aufmerksamkeit darauf richtet, was „im“ lernenden Individuum vor sich geht, konzentriert sich die Partizipationsmetapher auf die Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt<sup>5</sup>. Diese Perspektive impliziert, dass Lernen stets in sozialen, historischen, politischen, kulturellen Kontexten eingebettet ist.

Nach Auffassung Longs (2007) und anderer VertreterInnen des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes bleibt der Erwerbsprozess unabhängig vom Kontext immer der gleiche, da die grundlegenden Vorgänge im Kopf des Individuums stattfinden. Demgegenüber beansprucht die soziokulturelle Theorie, dass Lernen durch soziale Interaktion und symbolische Artefakte mediiert wird, die sich von Kontext zu Kontext unterscheiden können (vgl. Lantolf 2011: 37).

Aus Sicht der soziokulturellen Theorie sind an einer auf Entwicklung angelegten sozialen Interaktion mindestens zwei Personen beteiligt, von denen die eine in Bezug auf den zu lernenden Gegenstand kompetenter ist als die andere. Erstere wird daher als *Experte*, Letztere dagegen als *Novize* bezeichnet. Durch ihre Interaktion konstituieren die beiden einen Wissensbereich, in welchem der Novize noch nicht unabhängig agieren kann, dessen Erschließung ihm aber mithilfe des Experten möglich ist. Dieser Bereich spannt sich also gewissermaßen auf zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau des Novizen einerseits und dem Niveau, welches dieser mithilfe der Unterstützung des Experten potenziell erreichen kann, andererseits. Vygotsky hat für diesen Bereich den Begriff der *zone of proximal development* (ZPD) geprägt, was sich frei mit „Zone der erreichbaren/möglichen Entwicklung“ übersetzen lässt (vgl. Lantolf 2000b: 16ff; 2002: 105; Lantolf & Thorne 2007: 210f)

Einige Neo-Vygotskyaner wie Donato (1998, 2000) verwenden zur Bezeichnung der Fremdregulation innerhalb der ZPD die Metapher des *scaffolding*. Diese tauchte erstmals in der Kognitionspsychologie und in der L1-Forschung auf und umfasst Wood, Bruner & Ross (1976: 98f) zufolge eine Reihe von Aktivitäten, die den Lernenden die Aufgabenbewältigung erleichtern, z.B. das Wecken von Interesse, die Vereinfachung der Aufgabe, Frustrationskontrolle, die Demonstration angestrebter Handlungsmodelle usw. Anders als Donato halten Poehner & Lantolf (2005: 259f) die Konzepte *scaffolding* und ZPD für unvereinbar. Sie weisen darauf hin, dass es beim *scaffolding* vorrangig um die erfolgreiche Lösung der Aufgabe gehe, nicht aber unbedingt auch um die reifenden Fähigkeiten der/des Lernenden, d.h. um Entwicklung im Sinne der Bewusstseinsbildung und des Kontrollgewinns über Handlungen (vgl. auch Guk & Kellogg 2007: 284; Lantolf & Thorne 2007: 213).

Damit Mediation innerhalb der ZPD zur lernersprachlichen Entwicklung beitragen kann, muss sie zwei Kriterien erfüllen: Zur Ermittlung der vom lernenden Individuum benötigten Hilfe ist es erstens erforderlich, dass die Hilfsmaßnahmen graduiert sind; d.h., die/der Mediierende beginnt mit sehr allgemeinen und impliziten Hilfestellungen und schreitet dann schrittweise voran zu konkreteren, expliziteren Formen, bis die Ebene erreicht ist, auf welcher die/der Lernende auf die Hilfe reagieren kann. Zweitens sollte die Hilfe kontingiert sein, d.h. nur im Bedarfsfall

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).



angeboten werden und sofort aufhören, sobald die/der Lernende Anzeichen zeigt, die Leistung selbstständig erbringen zu können. Der Lernprozess ist also ein Prozess permanenter Ermittlung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden sowie des passgenauen Zuschnitts der Hilfe auf diese Bedingungen. Lantolf & Poehner (2011: 16ff) sprechen hier von einem Prozess der Ko-Regulation, da nicht nur die Hilfe der Mediierenden die Performanz der Lernenden regulieren hilft, sondern auch die Reaktionen der Lernenden die Instruktionen der Mediierenden regulieren.

Da der Erfolg der Mediation davon abhängt, dass Mediierende und Lernende die für den jeweiligen Kontext und die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden erforderlichen Hilfsmaßnahmen gemeinsam aushandeln, ergibt es keinen Sinn, eine bestimmte Vermittlungstechnik kontextübergreifend zu favorisieren (vgl. Aljaafreh & Lantolf 1994: 466f). Insofern dürfte es kaum überraschen, dass korrekatives Feedback in der soziokulturellen Forschung als eigenständige theoretische Kategorie praktisch keine Rolle spielt. Wo der kognitiv-interaktionistische Ansatz einzelne Feedbackstrategien im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften differenziert und in ihrer Effektivität miteinander vergleicht, spricht die soziokulturelle Theorie übergreifend nur von Mediation und meint damit das gesamte Spektrum von Vermittlungstechniken, das neben allen Arten von Korrekturstrategien auch nicht-korrektive Techniken wie Leitfragen, Expansionen, bestätigende Signale u.Ä. umfasst (vgl. Foster & Ohta 2005: 414).

Den soziokulturellen Ansatz interessieren Vermittlungstechniken vor allem im Hinblick darauf, wem dabei die Verantwortung für die Regulation zufällt (vgl. Aljaafreh & Lantolf 1994; Lantolf & Poehner 2011). Ist zur Produktion einer bestimmten zielsprachlichen Struktur beispielweise sehr konkrete, explizite Hilfe der/des Mediierenden erforderlich, so liegt noch ein hohes Maß an Fremdregulation vor. Reicht dagegen schon ein sehr allgemeiner, impliziter Hinweis auf einen Fehler, um die/den Lernenden zur erfolgreichen Selbstkorrektur zu veranlassen, so ist sie/er dem Stadium der Selbstregulation bereits sehr nahe. Entscheidend ist dabei nicht so sehr die Performanz der/des Lernenden selbst, sondern inwieweit diese ihrer/seiner eigenen Kontrolle unterliegt. Zwei Lernende, die den gleichen Fehler produzieren, können sich in ihrer Entwicklung doch erheblich unterscheiden, was erst deutlich wird, wenn sich das Augenmerk auf ihr Entwicklungspotenzial richtet. Eben dies ermöglicht das Konzept der ZPD, da es nicht nur die aktuelle, sondern vor allem auch die potenzielle Entwicklung der Lernenden im Blick hat. Da bei der Mediation innerhalb der ZPD nicht das Produkt, sondern der Prozess im Vordergrund steht, handelt es sich dabei dem Wesen nach weder um ein *negotiation of meaning* noch ein *negotiation of form* – Lantolf & Poehner (2011: 29) sprechen statt dessen von einem *negotiation of control over performance*.

### 3.2. Empirische Befunde

Im Unterschied zum kognitiv-interaktionistischen hat der soziokulturelle Ansatz vergleichsweise wenige Untersuchungen zur mündlichen Fehlerkorrektur durchgeführt. Bei diesen handelt es sich ausschließlich um deskriptive Studien, in denen in sprachlichen Interaktionen eingebettete Entwicklungsprozesse mithilfe qualitativer Methoden beschrieben und analysiert werden. Ihre Perspektive ist historisch bzw. „genetisch“, da sie L2-Entwicklung nicht anhand ihrer Produkte, sondern als Prozess der Transformation inter-mentaler zu intra-mentalen Aktivitäten untersuchen (vgl. Lantolf 2011: 26f). Da sie Lernen als komplexes soziales Phänomen verstehen, sind die Forschenden des soziokulturellen Ansatzes darum bemüht, durch eine holistische Herangehensweise alle relevanten kontextuellen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Zwar ist es ihnen auf diesem Wege kaum möglich, Kausalbeziehungen aufzuzeigen und allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu ermitteln. Statt dessen erhoffen sie, durch die Anhäufung einer Vielzahl kleiner Fallstudien gesicherte Erkenntnisse über Entwicklungsprozesse zu gewinnen (vgl. Aguado 2010: 822; Foster & Ohta 2005: 403f).

Entsprechend der Grundannahme, dass Lernen nicht im Erwerb vorgefertigter Wissens besteht, sondern in der wachsenden Fähigkeit, sich an sprachlichen Interaktionen zu beteiligen, gilt den Forschenden des soziokulturellen Ansatzes der Nachweis erhöhter Partizipation als Evidenz für Entwicklungsfortschritt. Ferner sehen sie es als einen klaren Beleg für sprachliche Entwicklung an, wenn Lernende beginnen, sprachliche Strukturen, die ihnen zuvor Schwierigkeiten bereiteten, ohne fremde Hilfe akkurat zu verwenden. Darüber hinaus erachten sie es aber auch als

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

Entwicklung, wenn Lernende zur Produktion einer sprachlichen Struktur im Laufe der Zeit quantitativ und qualitativ geringerer Fremdregulation bedürfen (vgl. Lantolf & Thorne 2007: 211f).

Die Studie Aljaafreh & Lantolf (1994) stellt einen herausragenden und gewissermaßen prototypischen Beitrag des soziokulturellen Ansatzes zur Feedbackforschung dar. In ihr werden die Paarinteraktionen dreier Englisch-Studentinnen mit einem der beiden Autoren untersucht. Der Zweck dieser Sitzungen besteht darin, dass die Lernenden mit der Hilfe des Mediierenden ihre eigenen Textproduktionen korrigieren. Bei der Mediation verfährt der Forschende nach einem zuvor entwickelten Schema, welches auf der Grundlage einer dreizehnstufigen Skala eine sorgfältige Graduierung und Kontingenzierung der Regulationstechniken vorsieht. Jede Regulation beginnt zunächst mit der allgemeinsten, implizitesten Hilfe und schreitet dann schrittweise zu den direkteren, expliziteren Vermittlungstechniken voran. Wenn also die Lernende einen Fehler nicht von selbst bemerkt, fragt der Mediierende zunächst, ob in dem relevanten Satz etwas nicht stimme. Bemerkte die Lernende den Fehler dann immer noch nicht, wird der Problembereich immer weiter eingegrenzt. Das kann so weit gehen, dass der Mediierende das Problem schließlich genau identifiziert und bei ausbleibender Selbstkorrektur sogar die korrekte Form liefert, eventuell noch ergänzt durch metalinguistische Erklärungen und die Präsentation weiterer Beispiele.

Dieses Vorgehen ermöglicht es zum einen, die Hilfe des Mediierenden systematisch und präzise auf die Fähigkeiten der Lernenden abzustimmen. Zum anderen lässt sich mithilfe des Regulationsschemas genau bestimmen, in welchem Umfang die Lernende der Fremdregulation bedarf, um eine bestimmte sprachliche Struktur produzieren zu können. So gelingt es den Autoren anhand einiger Beispiele sprachliche Entwicklung nachzuweisen, da sie zeigen, wie die Studentinnen im Verlauf einer oder mehrerer Interaktionen infolge der Hilfe des Mediierenden sichtbar Kontrolle über Strukturen gewinnen, die ihnen anfänglich Probleme bereiteten. Dieser Kontrollgewinn wird u.a. daran sichtbar, dass die Lernenden immer weniger Hilfe benötigen, um bestimmte Fehler zu reparieren, bzw. schließlich sogar in der Lage sind, die Strukturen ohne Hilfe akkurat zu verwenden (vgl. ebd.: 475-480). Vergleichbare Einzelfallstudien werden auch in Poehner & Lantolf (2005: 246-250) präsentiert.

In einer kleinen Pilotstudie mit nur zwei Probandinnen vergleichen Nassaji & Swain (2000) Mediationen, die ähnlich wie in der Studie Aljaafreh & Lantolf (1994) gestaltet sind, mit Feedbackbehandlungen, bei denen das Feedback durch Zufallsauswahl bestimmt wird. Mithilfe qualitativer Methoden der Datenanalyse lassen sich einige Fälle ermitteln, in denen die innerhalb ihrer ZPD medierte Probandin Entwicklung im Sinne eines wachsenden Kontrollgewinns über die fokussierten zielsprachlichen Elemente zeigt, und dies sowohl innerhalb einzelner Sitzungen als auch über mehrere Sitzungen hinweg. Die unsystematische und vom Zufall regierte Feedbackbehandlung führt dagegen zu keinen erkennbaren Entwicklungsfortschritten. Dieses Ergebnis der qualitativen Analyse wird auch durch die Resultate einer quantitativen Auswertung bestätigt.

Im Unterschied zu Interaktionen einzelner Lernender mit einem Experten, z.B. einer Lehrkraft, sind die Experten- und Novizenrollen in Paar- oder Gruppeninteraktionen von Lernenden nicht klar verteilt. Inzwischen wurden auch zu solchen Interaktionen Untersuchungen durchgeführt (vgl. Donato 1998; Foster & Ohta 2005; Ohta 2000). Eines ihrer zentralen Ergebnisse besteht in der Erkenntnis, dass sich die wechselseitige Unterstützung der Lernenden nur sehr unzureichend als *negotiation of meaning* beschreiben lässt. Da die Lernenden auch unabhängig von Kommunikationsengpässen einander auf vielfältige Weise helfen, ziehen WissenschaftlerInnen wie Foster & Ohta (2005) es vor, für diese Art der Hilfe den Begriff des *scaffolding* zu verwenden. In einer kleinen Studie zeigt Ohta (2000) am Beispiel zweier Studierender, wie diese mit hoher Sensibilität auch für subtile Signale der Hilfsbedürftigkeit oder der beginnenden Selbstregulation aufeinander eingehen und ihre Unterstützung entsprechend variieren.

In einer Studie mit drei erwachsenen Lernenden, die als Kleingruppe miteinander interagieren, weist Donato (1998) nach, dass kollektives *scaffolding* nicht nur innerhalb der Interaktion zu Entwicklungsfortschritten führen kann. Als seine ProbandInnen im Anschluss an die Gruppenarbeit die Gelegenheit erhalten, ihre Kenntnisse einzeln zu präsentieren, gelingt es ihnen, drei Viertel der beim *scaffolding* behandelten zielsprachlichen Elemente korrekt zu verwenden. Ebenso vermag auch Ohta (2000) zu demonstrieren, wie eine Lernende Strukturen, die sie sich mithilfe des *scaffolding* eines kompetenteren Interaktionspartners angeeignet hat, später ohne Hilfe produzieren kann.

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

In jüngerer Zeit arbeiten Forschende des soziokulturellen Ansatzes an der Anwendung der Unterrichts- und Evaluationsmethode *dynamic assessment* (DA) auf den Bereich des L2-Erwerbs. DA wurde nach Vygotskys Tod von Schul- und klinischen PsychologInnen entwickelt, um ein Instrument zu erhalten, mit dem sich nicht nur die aktuellen, sondern vor allem auch die potenziellen Fähigkeiten des Individuums ermitteln lassen. Lernen und Bewerten werden dabei nicht als separate Aktivitäten, sondern als untrennbar miteinander verbunden konzeptualisiert. DA geht davon aus, dass die/der Bewertende erst dann ein vollständiges Bild von den Fähigkeiten der/des Lernenden erhält, wenn sie/er deren Anwendung im Rahmen mediierter Interaktion betrachtet. Im Unterschied zu herkömmlichen Evaluationsmethoden ist der Blick daher nicht auf die Produkte, sondern auf den Prozess des Lernens gerichtet (vgl. Lantolf 2011: 30ff; Lantolf & Poehner 2011: 12f; Poehner 2008; Poehner & Lantolf 2005: 260f).

Als Modell für DA gelten Mediationen, wie sie in Aljaafreh & Lantolf (1994) beschrieben sind, werden hier doch die Regulationstechniken nicht allein eingesetzt, um die Lernenden innerhalb ihrer ZPD zu fördern, sondern auch um deren potenzielles Leistungsniveau zu bestimmen. Obgleich sich die meisten Forschenden wie Aljaafreh & Lantolf (1994) auf Interaktionen einzelner Lernender mit einer/einem Mediierenden konzentrieren, ist Vygotskys Konzept der ZPD keineswegs auf Paarinteraktionen beschränkt (vgl. Guk & Kellogg 2007: 281-284; Poehner 2009: 473). Da sich diese Erkenntnis allmählich durchsetzt, lässt sich gegenwärtig eine Intensivierung der Forschungen zu gruppenbezogenem DA beobachten (vgl. Lantolf 2011: 41). Als Beispiel sei die Studie Lantolf & Poehner (2011) erwähnt, welche von dem Versuch einer Lehrerin berichtet, ein ähnliches wie das von Aljaafreh & Lantolf (1994) beschriebene Regulationsschema zu entwickeln und in ihrem Fremdsprachenunterricht an einer Primarschule einzusetzen. Ihr Ziel besteht darin, die Klasse voranzubringen, indem die einzelnen SchülerInnen dem Schema entsprechend systematisch innerhalb ihrer jeweiligen ZPD gefördert werden und die anderen die Möglichkeit haben, dabei zuzusehen und daraus zu lernen. Während der aufeinander folgenden Paarinteraktionen hält die Lehrerin in einer Tabelle fest, welche Regulationstechniken für welche SchülerInnen notwendig sind. Auf diese Weise kann sie die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Individuen ermitteln und zugleich die Entwicklung der Gruppe als Ganzer verfolgen. Wie Lantolf & Poehner (2011) zu demonstrieren vermögen, gelingt es der Lehrerin, mithilfe des speziell für ihre SchülerInnen entwickelten DA-Schemas sowohl die L2-Entwicklung der Gruppe zu fördern als auch gleichzeitig deren Leistungsniveau – bezogen auf den Erwerb der fokussierten zielsprachlichen Struktur – zu evaluieren (vgl. auch Poehner 2009: 480-488).

#### 4. Fazit

Die bisherigen Ausführungen lassen sich pointiert in einem Satz zusammenfassen: Was die soziokulturelle Theorie seit langem behauptet, hat die kognitiv-interaktionistische L2-Forschung umfassend empirisch belegt – L2-Erwerb ist ein äußerst komplexes soziales Phänomen, das von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst wird. Hinsichtlich der im Titel gestellten Frage, ob korrekatives Feedback maßgeschneidert werden sollte, scheinen beide Forschungsansätze also in die gleiche Richtung zu weisen: Korrekatives Feedback kann dem L2-Erwerb am besten nützen, wenn es auf die kontextuellen und individuellen Bedingungen der konkreten Erwerbssituation zugeschnitten ist.

Doch welche Schlussfolgerungen sind aus dieser Einsicht für die Unterrichtspraxis zu ziehen? In dieser Frage haben sich die WissenschaftlerInnen der beiden hier besprochenen Forschungsansätze bislang kaum aufeinander zu bewegt. Während sich die Forschenden des soziokulturellen Ansatzes durch die Resultate der jüngeren Feedbackforschung bestätigt sehen dürften, zögern die VertreterInnen des kognitiv-interaktionistischen Ansatzes offenbar noch, aus den empirischen Befunden ihrer Untersuchungen die logischen Konsequenzen zu ziehen. Manche umgehen diese Notwendigkeit, indem sie darauf hinweisen, dass es nicht die primäre Aufgabe der Forschung sei, Handlungsanweisungen für die Praxis zu formulieren (vgl. Ellis 2011: 21). Andere, wie beispielsweise Long (2007), ziehen es dagegen vor, auf ihrer Position zu beharren und weiterhin die Vorzüge der von ihnen propagierten Feedbackstrategie – im Falle Longs also des *recast* – zu betonen. Sheen (2011: 170f) räumt zwar ein, dass es wichtig sei, individuelle Faktoren zu berücksichtigen; sie hält es jedoch für kaum praktikabel, das korrektive Feedback den individuellen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. Daher macht sie den wenig originellen Vorschlag, hauptsächlich explizites Feedback einzusetzen, da dieses praktisch allen Lernenden nütze.

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

Bedenkenserwerter erscheint uns da schon die Empfehlung Lysters & Moris (2006), die geeignete Feedbackstrategie in Abhängigkeit von der vorherrschenden kommunikativen Orientierung des Unterrichts zu bestimmen. Ihre Unterrichtskonzeption der *counterbalanced instruction* sieht vor, *recasts* in formenfokussierenden und *prompts* in bedeutungsbezogenen Unterrichtsphasen einzusetzen, da durch die Gegengewichtung von Feedback und Unterrichtsorientierung die Aufmerksamkeit der Lernenden erregt werde, sodass diese die Korrekturen bemerkten<sup>6</sup>. Dieser Versuch, kontextuelle Faktoren bei der Fehlerkorrektur zu berücksichtigen, stellt sicher einen Schritt in die richtige Richtung dar; allein es bleiben dabei noch zu viele Faktoren, vor allem individuelle Unterschiede, vollkommen unberücksichtigt.

Gewiss, es ist eine Sache zu wissen, dass Lernende mit schwachem Arbeitsgedächtnis am besten auf explizite Korrekturstrategien ansprechen, und eine ganz andere Sache, diese empirisch belegte Erkenntnis bei der Fehlerkorrektur praktisch zu berücksichtigen. Wie sollte eine Lehrkraft herausfinden, wie es um die Gedächtniskapazitäten, sprachanalytischen Fähigkeiten oder das Entwicklungsniveau jeder/jedes einzelnen Lernenden in ihrer Klasse bestellt ist? – Zweifellos wären hierzu wissenschaftliche Methoden der Datengewinnung erforderlich, deren Anwendung durch die Lehrkraft den Rahmen des Unterrichtsalltags sprengte.

Gleichwohl mögen wir uns Sheens Skepsis bezüglich der Möglichkeiten der Berücksichtigung individueller Faktoren nicht anschließen, hieße dies doch, das Potenzial gut ausgebildeter Lehrkräfte sträflich zu unterschätzen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine Lehrkraft, die eine Lerngruppe über einen längeren Zeitraum unterrichtet, schon allein aufgrund ihrer Praxiserfahrung beträchtliche Kenntnisse über die Stärken und Schwächen ihrer Lernenden sowie die Besonderheiten des Unterrichtskontextes erwerben kann. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, mit Methoden der Aktionsforschung einen systematischeren und empirisch besser informierten Zugang zum Praxisfeld zu erlangen (vgl. Riemer 2010; Schart 2010).

Dies setzt allerdings voraus, dass den Lehrkräften die entsprechenden Fähigkeiten vermittelt werden. Und in dieser Hinsicht bleibt noch vieles zu wünschen übrig. So wäre es dringend geboten, der mündlichen und schriftlichen Fehlerkorrektur in der Lehrerbildung mehr Platz einzuräumen und dabei den aktuellen Forschungsstand angemessen zu berücksichtigen. Erfolgversprechende Ansätze dazu finden sich etwa bei Donato (2000), Ellis (2011) und Vásquez & Harvey (2010), die von Lehrveranstaltungen berichten, in denen die Studierenden durch eigene kleine Forschungsprojekte mit der Fehlerkorrektur bzw. Mediation vertraut werden. Solche Theorie und Praxis verbindenden Projekte fördern nicht nur die Entstehung eines Bewusstseins für die vielfältigen Möglichkeiten und Probleme der verschiedenen Vermittlungstechniken; durch sie erwerben die Studierenden darüber hinaus auch die praktischen Fähigkeiten, solche Untersuchungen später in ihren eigenen Sprachkursen bzw. Schulklassen durchzuführen. So könnten sie z.B. lernen, in Gruppendiskussionen die Einstellungen ihrer Lernenden zur Fehlerkorrektur zu ermitteln, anhand von Lerntagebüchern deren Entwicklungsfortschritte zu verfolgen oder mithilfe von Interviews etwas über deren affektive Dispositionen und Lernstile in Erfahrung zu bringen. Auf der Basis so gewonnener Erkenntnisse ließe sich bereits ein grobes Bild davon gewinnen, welche Lernenden für welche Korrekturstrategien potenziell am empfänglichsten wären.

Was allerdings die Feineinstellung des Feedbacks betrifft, so empfiehlt sich die Anwendung des DA, weil bei diesem Verfahren Evaluation und Vermittlung untrennbar miteinander verbunden sind. Nicht die allgemeinen Bedingungen des Kontextes oder die grundlegenden Dispositionen der Lernenden geben bei ihm den Ausschlag, sondern die spezifischen Bedingungen der konkreten Lernsituation. Indem sich die Lehrkraft in jeder einzelnen Interaktion schrittweise an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Individuums heranarbeitet, gewinnt sie ein präzises Bild von dessen Erwerbspotenzial und erhält damit die Möglichkeit, ihren Unterricht genau darauf abzustimmen. DA ist sicherlich nicht die einzige Antwort auf die Frage, wie korrekatives Feedback am besten maßzuschneidern sei; nach unserer Ansicht handelt es sich dabei jedoch um die derzeit vielversprechendste Methode, die es daher verdiente, eingehender erforscht und in der Praxis erprobt zu werden.

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

## Literatur

- Aguado, Karin (2010), Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2., vollst. überarb. u. neu zusammengest. Aufl.). Berlin, New York: Walter De Gruyter, 817-826.
- Allwright, Richard L. (1975), Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In: Burt, Marina K. & Dulay, Heidi C. (Hrsg.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, D.C.: TESOL, 96-109.
- Aljaafreh, Ali & Lantolf, James P. (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.
- Atkinson, Dwight (2011), Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In: ders. (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge, 1-23.
- Basturkmen, Helen; Loewen, Shawn & Ellis, Rod (2004), Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics* 25, 243-272.
- Bigelow, Martha; del Mas, Robert; Hansen, Kit & Tarone, Elaine (2006), Literacy and the processing of oral recasts in SLA. *TESOL Quarterly* 40, 665-689.
- 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 L. & Olsen, Judy E. W. B. (1976), Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors. In: Fanselow, John F. & Crymes, Ruth H. (Hrsg.), *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.
- de Bot, Kees (1996), The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning* 46, 529-555.
- DeKeyser, Robert (1993), The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Donato, Richard (1998), Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, James P. & Appel, Gabriela (Hrsg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (2. Aufl.). New Jersey: Ablex, 33-56.
- Donato, Richard (2000), Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf (2000a), 27-50.
- Doughty, Catherine & Varela, Elizabeth (1998), Communicative focus on form. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 114-138.
- Eckerth, Johannes & Riemer, Claudia (2000), Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, Claudia (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 228-246.
- Ellis, Rod (2007), The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In: Mackey (2007), 339-360.
- Ellis, Rod (2009), Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1, 3-18. [Online: <http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3>. 8. November 2011]

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

- Ellis, Rod (2010), Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 335-349.
- Ellis, Rod (2011), A principled approach to incorporating second language acquisition research into a teacher education programme. In: Centre for English Language Communication (Hrsg.), *Global Perspectives, Local Initiatives: Reflections on ELT*. Singapur: National University of Singapore, 11-23.
- 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 and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 339-368.
- Foster, Pauline & Ohta, Amy (2005), Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26, 402-430.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2007), Input, interaction, and output in second language acquisition. In: Van Patten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 175-199.
- Guk, Iju & Kellogg, David (2007), The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research* 11, 281-299.
- Han, Zhaohong (2002), A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly* 36, 543-572.
- Havranek, Gertraud (2002), *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Havranek, Gertraud & Cesnik, Hermann (2001), Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook* 1, 99-122.
- 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.
- Kim, Ji-Hyun & Han, Zhaohong (2007), Recasts in communicative EFL classes: Do teacher intent and learner interpretation overlap? In: Mackey (2007), 269-297.
- Kleppin, Karin (1997), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Kramsch, Claire (2000), Social discursive constructions of self in L2 learning. In: Lantolf (2000a), 133-153.
- Lantolf, James P. (Hrsg.) (2000a), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: University Press.
- Lantolf, James P. (2000b), Introducing sociocultural theory. In: Lantolf (2000a), 1-26.
- Lantolf, James P. (2002), Sociocultural theory and second language acquisition. In: Kaplan, Robert B. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 104-114.
- Lantolf, James P. (2006), Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 67-109.

- Lantolf, James P. (2011), The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge, 24-47.
- Lantolf, James P. & Aljaafreh, Ali (1995), Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23, 619-632.
- Lantolf, James P. & Appel, Gabriela (1998), Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: dies. (Hrsg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (2. Aufl.). New Jersey: Ablex, 1-32.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2011), Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research* 15, 11-33.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2007), Sociocultural theory and second language learning. In: VanPatten, Bill & Williams, Jessica (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 201-224.
- Leow, Ronald P. (1997), Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning* 47, 467-505.
- Li, Shaofeng (2010), The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning* 60, 309-365.
- Lochtman, Katja (2002), *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS Verlag.
- 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 (2007), 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 H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, New York, Boston: Academic Press, 413-468.
- Long, Michael H. (2007), *Problems in SLA*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Long, Michael H. & Robinson, Peter (1998), Focus on form: Theory, research, and practice. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 15-41.
- Lyster, Roy (1998), 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 (2002), Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research* 37, 237-253.
- 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 (2006), Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27, 405-430.
- Mackey, Alison (Hrsg.) (2007), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. & 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 (2007), 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.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 181-209.
- Mackey, Alison; Polio, Charlene & McDonough, Kim (2004), The relationship between experience, education and teachers' use of incidental focus-on-form techniques. *Language Teaching Research* 8, 301-327.
- McDonough, Kim (2007), Interactional feedback and the emergence of simple past activity verbs in L2 English. In: Mackey (2007), 323-338.
- Morris, Frank A. & Tarone, Elaine E. (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.
- Ohta, Amy S. (2000), Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf (2000a), 51-78.
- 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.), *Multiple Perspectives on Interaction. Second Language Research in Honour of Susan M. Gass*. New York, London: Routledge, 135-156.

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).



- 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.
- Panova, Iliana & Lyster, Roy (2002), Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly* 36, 573-595.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. (2000), Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf (2000a), 155-177.
- 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.
- Poehner, Matthew E. (2008), *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. Dordrecht, New York u.a.: Springer
- Poehner, Matthew E. (2009), Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly* 43, 471-491.
- Poehner, Matthew E. & Lantolf, James P. (2005), Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9, 233-265.
- Révész, Andrea (2009), Task complexity, focus on form, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 437-470.
- Révész, Andrea & Han, Zhaohong (2006), Task content familiarity, task type and efficacy of recasts. *Language Awareness* 15, 160-179.
- Riemer, Claudia (2010), Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 359-363.
- Robinson, Peter (1995), Attention, memory, and the „noticing“ hypothesis. *Language Learning* 45, 283-331.
- 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 M. & Ortega, Lourdes (Hrsg.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Philadelphia: John Benjamins, 133-164.
- Sato, Masatoshi & Lyster, Roy (2007), Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor versus feedback types. In: Mackey (2007), 123-142.
- 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.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2., vollst. überarb. u. neu zusammengest. Aufl.). Berlin, New York: Walter De Gruyter, 1370-1377.
- Schlak, Torsten (1999), Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht – Das Interface-Problem revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5-33.
- Schlak, Torsten (2004), Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 5, 40-80.
- Schmidt, Richard W. (1995), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: ders. (Hrsg.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i, 1-63.
- Schmidt, Richard W. (2001), Attention. In: Robinson, Peter (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

- Schmidt, Richard W. (2010), Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, W. M.; Chi, S.; Cin, K. N.; Istanto, J.; Nagami, M.; Sew, J. W.; Suthiwan, T. & Walker, I. (Hrsg.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- Schmidt, Richard W. & Frota, Sylvia N. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, Richard R. (Hrsg.), *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 (2011a), 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>. 8. November 2011]
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011b), Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22, 43-84.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011c), Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 77-105. [Online: [http://www.vep-landau.de/bzf/2011\\_51/bzf%2051-2011%20\(pdf\)/\\_06\\_%20Schoormann%20Schlak%20\\_77-105\\_.pdf](http://www.vep-landau.de/bzf/2011_51/bzf%2051-2011%20(pdf)/_06_%20Schoormann%20Schlak%20_77-105_.pdf)]
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012), Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: *recasts* und *prompts* im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3. [Online: <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguagelearning/home-1/volume-3-2012-issue-1/volume-3-2012-issue-2---artikel-schlak-schoormann>]
- Schulz, Renate A. (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.
- Sfard, Anna (1998), On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4-13.
- Sheen, Younghee (2004), Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research* 8, 263-300.
- Sheen, Younghee (2007), The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In: Mackey (2007), 301-322.
- Sheen, Younghee (2008), Recasts, language anxiety, modified output, and L2-learning. *Language Learning* 58, 835-874.
- Sheen, Younghee (2010), 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.

---

Matthias Schoormann & Torsten Schlak (2012), Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190. Abrufbar unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf).

- Swain, Merrill (2005), The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, Eli (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 471-483.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998), Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82, 320-337.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha (2007), Alphabetic print literacy and oral language processing in SLA. In: Mackey (2007), 101-121.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/2005, 3-21.
- Tomlin, Russell S. & Villa, Victor (1994), Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 183-203.
- van den Branden, K. (1997), Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning* 47, 589-636.
- van Lier, Leo (2000), From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf (2000a), 245-259.
- Vásquez, Camilla & Harvey, Jane (2010), Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research* 14, 421-443.
- Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- 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.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Die ZIF-Redaktion und Herr Schoormann bedauern es außerordentlich, dass Prof. Dr. Torsten Schlak das Erscheinen dieses Artikels nicht mehr miterleben kann, da er am 11. April dieses Jahres unerwartet verstarb.
- <sup>2</sup> Die Begriffe *korrektives Feedback* und *negatives Feedback* werden in der Forschungsliteratur zum Zweit- bzw. Fremdspracherwerb (künftig *L2-Erwerb*; entsprechend auch *L2-Forschung* usw.) oft synonym verwendet. Die Erstspracherwerbsforschung (künftig *L1-Forschung*; entsprechend auch *L1-Erwerb* usw.) zieht es dagegen vor, von *negativer Evidenz* zu sprechen (Schachter 1991: 89). Negative Evidenz umfasst direkte und indirekte Informationen, die den Lernenden explizit oder implizit auf einen ungrammatischen Teil seiner Äußerung hinweisen. Positive Evidenz bezeichnet demgegenüber den Input in Form grammatisch korrekter Sätze, die dem Lernenden als Modell der Zielsprache dienen (vgl. Long 1996: 413).
- <sup>3</sup> Der Begriff des *Feedbacktyps* wird hier wie z.B. bei Ellis (2009) gleichbedeutend mit dem der *Feedback-* bzw. *Korrekturstrategie* verwendet.
- <sup>4</sup> Für eine ausführliche Darstellung der multifaktoriellen Bedingtheit mündlicher Fehlerkorrekturen siehe Schoormann & Schlak (2011c).
- <sup>5</sup> Donato (2000: 40f) und Pavlenko & Lantolf (2000: 156) weisen unter Bezugnahme auf Sford (1998: 11) darauf hin, dass die beiden Metaphern einander nicht ausschließen, sondern verschiedene Perspektiven auf das Lernen darstellen. Insofern verwerfe die soziokulturelle Theorie nicht die eine für die andere Metapher, sondern hebe lediglich die Handlungskomponente des Lernens stärker hervor, die beim kognitiv-interaktionistischen Ansatz weitgehend ausgeblendet werde.
- <sup>6</sup> Einen Überblick über den Forschungsstand zur Unterrichtskonzeption der *counterbalanced instruction* geben Schoormann & Schlak (2010, 2011a).