

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht

Andrea Dlaska

University of Surrey
Guildford, Surrey GU2 7XH
United Kingdom
Tel.: 0044 (0) 1483 689698
E-Mail: a.dlaska@surrey.ac.uk

Christian Krekeler

Hochschule Konstanz HTWG
Brauneggerstr. 55
78462 Konstanz
Tel.: 0049 (0) 7531 206-395
E-Mail: krekeler@htwg-konstanz.de

Abstract: Im Beitrag wird erörtert, welche Rolle der schriftlichen Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht zukommt. Dazu wird ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben und eine Studie zur Fehlerkorrektur mit fortgeschrittenen Lernenden vorgestellt, in der die Wirkung einer Fehlerkorrektur am Lernertext überprüft wurde. Die Fehlerkorrektur führte bei der Experimentalgruppe zwar zu einer Reduktion der Fehler in der Überarbeitung, im Vergleich zur Kontrollgruppe aber nicht zu einer signifikanten Verbesserung in einem neuen Text. Um zu eruieren, wie die Lernenden mit der Fehlerkorrektur umgingen, wurde in der Studie außerdem eine qualitative Analyse einzelner Arbeiten vorgenommen. Der Beitrag schließt mit der Frage, welche Rolle eine – nicht sonderlich effektive – Fehlerkorrektur in einer auf Wissenschaftssprache bezogenen Vermittlung einnehmen sollte.

How useful is written error correction for advanced learners of language for academic purposes? We summarize previous research on written corrective feedback and report on a study with advanced learners of German for academic purposes. Errors in drafts and revised versions of a text were corrected using indirect error correction. The students also wrote a new text on a different topic. The texts were evaluated using quantitative and qualitative approaches. Results of the experimental group show improved linguistic accuracy in the revised versions but no significant improvement in the new text compared to the control group. Results are discussed in the context of written corrective feedback in language courses for academic purposes. It is also discussed whether corrective feedback can be aligned with the aims of such courses.

Schlagwörter: Fehlerkorrektur, fortgeschrittene Lernende, Schreiben, Überarbeitung von Texten, studienvorbereitender Deutschunterricht, studienbegleitender Deutschunterricht; error correction, advanced learners, writing, text revision, supplementary German language courses in higher/tertiary education

1. Hintergrund: Fehlerkorrektur am Lernertext

Die übergeordnete Frage des Beitrags ist, welche Rolle eine Fehlerkorrektur am Lernertext im akademischen Kontext studienvorbereitender und -begleitender Deutschkurse spielen kann. Untersuchungen zu Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht verdeutlichen, dass kaum verallgemeinernde Aussagen zur Wirksamkeit zu treffen sind (vgl. Übersichten in Ferris 2012; Polio 2012; Schoormann & Schlak 2011). Deutlich wird vielmehr die Notwendigkeit, spezifische Faktoren und Lernbedingungen zu berücksichtigen. In der Literatur werden etwa folgende Faktoren genannt, die zu berücksichtigen sind, wenn man die Wirksamkeit der Fehlerkorrektur beurteilen will (vgl. Bitchener 2012; Bitchener & Ferris 2012; Polio 2012):

- Anzahl der Fehlerkorrekturen: Der Beitrag einer einzigen Fehlerkorrektur ist begrenzt;
- Fehlerarten: Die Fehlerkategorien spielen eine Rolle;
- Lernende: Die Lernenden müssen sowohl motiviert als auch in der Lage sein, die Fehlerkorrektur wahrzunehmen und darauf zu reagieren;
- Zeit: Es ist relevant, wie viel Zeit zwischen der Fehlerkorrektur und der Anwendung verstreicht;
- Sprachniveau: Eine Fehlerkorrektur ist wirksam, wenn sie zum Sprachniveau der Lernenden passt und von den Lernenden auch verarbeitet werden kann.

Es erscheint angezeigt, die Fehlerkorrektur für fortgeschrittene Lernende gesondert zu betrachten, da sich das Bedingungsgefüge unterscheidet: Fortgeschrittene Lernende können auf eine lange Sprachlernbiografie zurückblicken, sie sind bereits mit vielen Regeln vertraut, bestimmte Fehler sind möglicherweise schon fossilisiert. Bislang wurde ein Großteil der Studien zur Fehlerkorrektur mit Lernenden der Grund- und Mittelstufen durchgeführt (vgl. Übersichten in Ferris 2012; Bitchener & Ferris 2012). Es liegen aber auch Untersuchungen vor, in denen die Wirkung einer Fehlerkorrektur für fortgeschrittene Lernende untersucht wurde. Die Studien von Ferris (1995), Bitchener und Knoch (2010) und van Beuningen, de Jong und Kuiken (2011) zeigen beispielsweise, dass eine Fehlerkorrektur einen Beitrag dazu leisten kann, die Sprachrichtigkeit fortgeschrittener Lernender zu erhöhen. Insgesamt zeichnen die Studien jedoch ein vielgestaltiges Bild, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass sich die Zielgruppen und die Arten der Fehlerkorrektur unterscheiden.

Bei Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwischen mündlichen Korrekturhandlungen im Unterrichtsgespräch (siehe dazu Schoormann & Schlak 2012a; Tönshoff 2005) und der Fehlerkorrektur am Lernertext. In diesem Beitrag geht es um die Fehlerkorrektur an Texten fortgeschrittener Lernender. In der Studie wurde eine indirekte und gezielte Fehlerkorrektur durchgeführt, die Wirkung der Fehlerkorrektur wurde in der Überarbeitung und in einem neuen Text zu einem neuen Thema beobachtet. Das Design ermöglichte, zwischen der Wirkung einer Überarbeitungskorrektur und einer Transferkorrektur zu unterscheiden (siehe unten).

Im Folgenden werden die angesprochenen Konzepte erläutert und einschlägige Forschungsergebnisse zusammengefasst. In Anlehnung an Ellis (2009) werden Korrekturhandlungen danach unterschieden, welches Ziel mit der Korrektur verfolgt wird (Überarbeitung versus Transfer), welche Art verwendet wird (direkt versus indirekt) und wie umfassend die Fehlerkorrektur ist (umfassend versus gezielt).

Auch wenn eine Fehlerkorrektur vermutlich immer dem Ziel dient, das Lernen zu fördern, können sich die unmittelbaren Zielsetzungen unterscheiden. Wir unterscheiden zwischen einer Überarbeitungskorrektur und einer Transferkorrektur. Bei einer Überarbeitungskorrektur sollen die Lernenden die Korrektur am Textentwurf zunächst für eine überarbeitete Fassung nutzen. Die Frage ist, ob die Fehlerkorrektur zu einem modifizierten Output der Lernenden führt und ob ihnen in der Überarbeitung eine Reparatur gelingt (zu den Begriffen siehe Egi 2010; Lyster & Ranta 1997; Sheen 2008a). Studien zeigen, dass Lernende die Sprachrichtigkeit in der überarbeiteten Fassung verbessern können, wenn sie die Fehlerkorrektur wahrnehmen, verstehen und darauf reagieren (siehe z.B. Ashwell 2000; Ferris 1997; Ferris & Roberts 2001; Truscott & Hsu 2008). Im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht, in dem beispielsweise das Erstellen von Haus- oder Abschlussarbeiten trainiert wird, kann die Fehlerkorrektur am Entwurf eine wichtige Etappe auf dem Weg zur Endfassung darstellen. Dabei ist klar, dass die Verbesserung sprachlicher Fehler nicht der einzige Überarbeitungsschritt sein kann, sondern dass inhaltliche Überarbeitungsschritte ebenfalls erforderlich sind. Bei einer Transferkorrektur wird demgegenüber nicht verlangt, dass die Lernenden ihre Texte überarbeiten. Die Fehlerkorrektur erfolgt mit der Absicht, den Lernenden Hinweise zu geben, wie vergleichbare Fehler in Zukunft vermieden werden können. Das neue Wissen soll auf zukünftige Texte transferiert werden. Die Forschungsergebnisse zur Transferkorrektur sind uneinheitlich, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die spezifischen Bedingungen unterscheiden, unter denen die Studien durchgeführt wurden. So wurde in einer Reihe von Studien kein Effekt einer Transferkorrektur festgestellt (vgl. z.B. Kepner 1991; Robb, Ross & Shortreed 1986; Semke 1984; Sheppard 1992; Truscott & Hsu 2008). Andere Studien zeigen, dass eine Transferkorrektur wirksam sein kann (vgl. z.B. Bitchener & Knoch 2009a, 2009b, 2010; Ellis 2008; Sheen 2007, 2008b; van Beuningen et al. 2011). Die Studien unterscheiden sich durch die Stichprobe (Alter, Sprachniveau), durch die Art der Fehlerkorrektur (z.B. umfassende bzw. gezielte Fehlerkorrektur) oder durch die Fehlerarten, die einbezogen wurden.

Die Unterscheidung „*direct/indirect correction*“ wurde bereits von Hendrickson (1980) angeregt. Während bei der direkten Fehlerkorrektur ein Verbesserungsvorschlag unterbreitet wird, wird ein Fehler bei der indirekten Fehlerkennzeichnung lediglich markiert. Für die direkte Fehlerkorrektur findet man in der deutschen Literatur auch die Bezeichnung Positivkorrektur¹. Als Vorzug des indirekten Verfahrens gilt, dass die Lernenden dazu angehalten werden, über den Fehler nachzudenken und selbst eine Korrektur vorzunehmen (vgl. Bitchener 2012: 355). Dies soll zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Phänomen führen. Problematisch ist allerdings, dass der Informationsgehalt einer indirekten Fehlerkorrektur gering ist. In der pädagogischen Psychologie geht man davon aus, dass effektives Feedback Informationen über drei Aspekte beinhaltet, über die aktuelle Leistung („*How am I going?*“), über das Lernziel („*Where am I going?*“) und über die nächsten Lernschritte („*Where to next?*“) (vgl. Hattie & Timperley 2007: 86). Eine indirekte Fehlerkorrektur bietet den Lernenden zwar Informationen über den aktuellen Lernstand, dabei wird das Ziel allenfalls implizit deutlich, außerdem fehlen Informationen zu den nächsten Lernschritten. Der Einsatz einer indirekten Fehlerkennzeichnung scheint dann sinnvoll zu sein, wenn es sich um Performanzfehler handelt, also um Fehler, die versehentlich gemacht werden, obwohl die sprachlichen Regeln bekannt sind. Eine direkte Fehlerkorrektur liefert hingegen jene zusätzlichen Informationen, die bei der Korrektur für Kompetenzfehler erforderlich sind. Es handelt sich dabei um Fehler, die „außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lernalters liegen“ (Kleppin 2001: 988). Studien, in denen der Einsatz beider Formen der Fehlerkorrektur (unabhängig von der Fehlerursache) verglichen wurde, zeigen jedoch keine Unterschiede in der Wirksamkeit (vgl. z.B. Ferris & Roberts 2001; Semke 1984). In einigen Studien, in denen die Wirkung der Fehlerkorrektur über einen längeren Zeitraum beobachtet wurde, erwies sich die direkte Fehlerkorrektur als etwas wirksamer (vgl. Bitchener & Knoch 2010; van Beuningen et al. 2011).

Bei der umfassenden Fehlerkorrektur werden möglichst alle Fehler am Lernertext markiert, bei der gezielten Fehlerkorrektur lediglich ausgewählte Fehler. Mit einer gezielten Fehlerkorrektur soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Phänomene gelenkt werden (vgl. Bitchener 2012: 357). In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass eine Transferkorrektur erfolgreich ist, wenn nur ein oder zwei sprachliche Phänomene berücksichtigt werden (vgl. Bitchener & Knoch 2010; Sheen 2007). Bei der umfassenden Fehlerkorrektur besteht die Gefahr, dass sie die Aufnahmekapazität der Lernenden übersteigen kann. Diese Argumentation geht auf die Noticing-Hypothese von Schmidt (1990) zurück. Ob eine umfassende Fehlerkorrektur wirksam sein kann, wird oftmals bezweifelt. Truscott und Hsu (2008) beobachteten in ihrer Studie, dass eine umfassende Fehlerkorrektur zwar zu einer Fehlerreduktion in der Überarbeitung führte, nicht aber zu weniger Fehlern in einem neuen Text. Demgegenüber beobachteten van Beuningen et al. (2011) auch nach einer umfassenden Fehlerkorrektur signifikante Verbesserungen in neuen Texten. Eine Ursache für die gegensätzlichen Ergebnisse könnte in der unterschiedlichen Anzahl der Fehlerkorrekturen (*Treatments*) liegen.

Die Unterscheidungen zwischen direkter und indirekter Korrektur, gezielter und umfassender Korrektur sowie der Korrektur zur Überarbeitung und zum Transfer wurden in der Studie berücksichtigt, die wir mit fortgeschrittenen Lernenden im studienvorbereitenden Deutschunterricht durchführten. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird die Studie beschrieben, und die Ergebnisse werden vorgestellt und diskutiert.

2. Studie zur Fehlerkorrektur am Lernertext: Fragestellung und Methode

Fragestellung: In der Studie geht es um die Rolle der Fehlerkorrektur mit fortgeschrittenen Lernenden in der Studienevorbereitung. Es soll die Wirkung einer gezielten, indirekten Fehlerkorrektur an Texten fortgeschrittener Lernender erfasst werden, die an einem studienvorbereitenden Deutschkurs teilnehmen. Es soll außerdem eruiert werden, wie die fortgeschrittenen Lernenden mit der Fehlerkorrektur umgehen. Dazu findet neben der quantitativen auch eine qualitative Auswertung der Ergebnisse statt. Es werden drei Forschungsfragen gestellt:

- Forschungsfrage 1 zur Überarbeitungskorrektur: Wie entwickelt sich die Anzahl der Fehler in der Überarbeitung im Vergleich zum Entwurf? Können die Lernenden die indirekte Fehlerkorrektur für die Überarbeitung nutzen? Dabei werden (1a) Fehler morphologischer Art und (1b) Fehler syntaktischer Art gekennzeichnet.

Andrea Dlska & Christian Krekeler (2015), Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 140-158. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Forschungsfrage 2 zur Transferkorrektur: Wie entwickelt sich die Anzahl der Fehler in einem neuen Text im Vergleich zu dem anfangs erstellten Entwurf? Findet eine Transferleistung statt? Es werden wiederum (2a) Fehler morphologischer Art und (2b) Fehler syntaktischer Art gekennzeichnet.

Es wurde bereits dargestellt, dass bei der Überarbeitungskorrektur zu erwarten ist, dass die Lernenden die Anzahl der Fehler reduzieren (Hypothese zur Frage 1). Es ist jedoch fraglich, ob eine Transferkorrektur zu einer signifikanten Reduktion der Fehlerzahl im neuen Text im Vergleich mit dem Entwurf führt. Es ist damit zu rechnen, dass sich die Sprachrichtigkeit nur gering verbessert (Hypothese zur Frage 2). Um weitere Hinweise zur Effektivität der Fehlerkorrektur zu gewinnen, wurden die Texte auch qualitativ ausgewertet.

- Forschungsfrage 3 zum Umgang mit der Fehlerkorrektur: Wie gehen die Lernenden mit der Fehlerkorrektur um? Lassen sich aus dem Umgang der Lernenden mit der Fehlerkorrektur Hinweise darauf ermitteln, wie die Fehlerkorrektur möglichst effektiv eingesetzt werden kann?

Bei der dritten Forschungsfrage ist zu berücksichtigen, dass die Studie mit fortgeschrittenen Lernenden durchgeführt wurde. Bei vielen Fehlern im Bereich der Morphologie und der Syntax dürfte es sich um bekannte Lernprobleme handeln, mit denen die Lernenden kompetent umgehen müssten.

Forschungsdesign: Es wurde ein Forschungsdesign gewählt, das von Ferris als *blended design* bezeichnet wird (Ferris 2010: 195). Es beinhaltete eine Kombination aus Überarbeitungs- und Transferkorrektur und wurde in ähnlicher Form bereits von Truscott und Hsu (2008) eingesetzt. Die Lernenden verfassten zunächst einen Textentwurf („Entwurf“), den sie eine Woche später überarbeiteten („Überarbeitung“). Eine weitere Woche später verfassten sie einen Text zu einem neuen Thema („neuer Text“). Die Texte der Experimentalgruppe wurden mit einer Fehlerkorrektur versehen, die Texte der Kontrollgruppe nicht (siehe Tabelle 1). Dieses Forschungsdesign kann verdeutlichen, wie die Lernenden mit der Fehlerkorrektur bei der Überarbeitung umgehen. Man kann beobachten, ob es einen „modifizierten Output“ gab und ob eine „Reparatur“ erfolgte. Am neuen Text kann man erkennen, ob ein Transfer glückte. Der überschaubare Zeithorizont von zwei Wochen wurde gewählt, damit die Fehlerkorrektur nicht durch andere Lerngelegenheiten, die als Störvariablen angesehen werden müssten, „kontaminiert“ wird. Bei Studien mit einem längeren Zeithorizont (Longitudinalstudien) ist es kaum möglich, die Variable „Fehlerkorrektur“ zu isolieren (vgl. Ferris 2002: 16).

In vergleichbaren Studien zur Fehlerkorrektur wurde auf eine Kontrollgruppe häufig verzichtet, was auch auf ethische Bedenken zurückgeführt wird. Ferris (2004: 51) und Bitchener (2008: 108) berichten, dass Lehrkräfte, die von der Wirkung der Fehlerkorrektur überzeugt waren, häufig nicht bereit waren, Lernenden eine Fehlerkorrektur vorzuenthalten. Die vorliegende Studie wurde mit bestehenden Lerngruppen durchgeführt. Auf diese Weise gab es zwar eine Ungleichbehandlung zwischen Gruppen, nicht aber innerhalb von Lerngruppen.

Tabelle 1: Ablauf der Studie

	Experimentalgruppe (n=73)	Kontrollgruppe (n=80)
Woche 1	Text 1: Entwurf mit Fehlerkorrektur	Text 1: Entwurf ohne Fehlerkorrektur
Woche 2	Text 2: Überarbeitung mit Fehlerkorrektur	Text 2: Überarbeitung ohne Fehlerkorrektur
Woche 3	Text 3: Text zu neuem Thema ↓	Text 3: Text zu neuem Thema ↓

Teilnehmerinnen und Teilnehmer: An der Studie nahmen 153 Lernerinnen und Lerner teil, die sich am Studienkolleg der Hochschule Konstanz auf ein Studium vorbereiteten ($M_{\text{Alter}}=22$ Jahre)². Die Gruppe war hinsichtlich der Muttersprachen heterogen: Die größten Gruppen stellten Studierende aus China und Studierende mit Spanisch als

Andrea Dlaska & Christian Krekeler (2015), Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 140-158. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Erstsprache. Die Deutschkenntnisse lagen im Bereich B2 und höher. Die Studie wurde mit Lernenden aus acht Lerngruppen durchgeführt; vier Lerngruppen aus dem technischen Zweig des Studienkollegs, vier Lerngruppen aus dem wirtschaftlichen Zweig. Die Experimental- und Kontrollgruppen bildeten jeweils zwei Gruppen aus beiden Zweigen.

Fehlerkorrektur: Es wurde eine indirekte und gezielte Fehlerkorrektur vorgenommen. Ausgewählte Fehler wurden im Text gekennzeichnet, ohne dass Verbesserungsvorschläge unterbreitet wurden (indirekte Fehlerkennzeichnung). Die Fehlerkorrektur bezog sich auf zwei Bereiche: Morphologie und Syntax (gezielte Fehlerkorrektur). Bei der Morphologie wurden Verstöße gegen die Genuskongruenz in Nominalphrasen gekennzeichnet, dabei wurden die Flexionsendungen der Artikelwörter, Pronomen und Adjektive berücksichtigt. Das Wort mit der falschen (oder fehlenden) Flexionsendung wurde umkreist. Zur Syntax wurden Verstöße gegen Wortstellungsregeln gekennzeichnet. Der betroffene Satz (Haupt- oder Nebensatz) wurde unterstrichen.

Als die Lernenden die Texte mit den Korrekturen erhielten, wurden sie über die Fehlerkategorien und die Art der Fehlerkorrektur informiert. Die Lernenden der Kontrollgruppen erhielten keine Fehlerkorrektur am Text, sondern nur den Hinweis, sich mit dem eigenen Text zu beschäftigen und eine verbesserte Fassung vorzulegen (die Überarbeitung) bzw. einen Text zu einem neuen Thema zu verfassen (den neuen Text).

Texte: In der Studie wurden handschriftlich verfasste Texte ausgewertet, die von den Lernenden als Aufsichtsarbeit erstellt wurden (Bearbeitungszeit zwischen 60 und 90 Minuten). Die Überarbeitung und der neue Text wurden benotet. Bei der Erstellung konnten die Lernenden Wörterbücher nutzen, außerdem lag ihnen auch der vorangegangene Text vor, der bei der Experimentalgruppe eine Fehlerkorrektur enthielt. Die Aufgabenstellungen gingen aus dem Unterricht hervor. Für die Studierenden aus dem technischen Zweig des Studienkollegs hatten sie einen Bezug zu technischen und naturwissenschaftlichen Themen, für die Studierenden aus dem wirtschaftlichen Zweig einen Bezug zu wirtschaftlichen Themen. Themen waren Wasserverbrauch, die Entwicklung des Internets, Preispolitik oder Markteinführung eines neuen Produkts. Eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe bearbeiteten jeweils gleiche Themen.

Auswertung: Es wurde ausgewertet, wie sich die Sprachrichtigkeit in den Bereichen Morphologie und Syntax entwickelte. Die Daten für Morphologie und Syntax wurden einzeln berechnet.

Um die Anzahl der Fehler morphologischer Art zu ermitteln, wurde die Gesamtzahl der flektierten Artikelwörter, Pronomen und Adjektive in Nominalphrasen erhoben. Auch Nominalisierungen, die wie attributive Adjektive dekliniert werden, wurden berücksichtigt, nicht aber Substantive, die nach der schwachen Deklination flektiert werden. Es wurde die Anzahl fehlerhafter Bildungen erhoben und der Anteil korrekter Bildungen gebildet (absolut, z.B. 80 von 90 Endungen richtig, und relativ, z.B. 89 % richtige Endungen). Texte von 152 Lernenden wurden in die Auswertung einbezogen. Es wurden jeweils das arithmetische Mittel (AM) sowie die Standardabweichung (σ) berechnet, außerdem wurden die Entwicklungen der Experimental- und der Kontrollgruppen verglichen (2x2 Split Plot ANOVA). Die Texte einer Teilnehmerin wurden von der Analyse ausgeschlossen, weil ihr Entwurf keine Fehler morphologischer Art enthielt.

Zur Syntax wurde die Gesamtzahl der Sätze erhoben, dabei wurden Haupt- und Nebensätze einzeln gezählt. Außerdem wurde die Anzahl der Sätze erhoben, in denen es Verstöße gegen den korrekten Satzbau gab, und der Anteil korrekter Sätze wurde gebildet (arithmetisches Mittel und Standardabweichungen, Vergleich mittels 2x2 Split Plot ANOVA). Texte von 135 Lernerinnen und Lernern wurden in die Auswertung einbezogen. Die Texte von 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, deren Entwürfe keine Fehler syntaktischer Art erhielten, wurden von der Analyse ausgeschlossen.

Hinsichtlich der Forschungsfrage 3 zum Umgang mit der Fehlerkorrektur wurde beobachtet, wie die Lernenden mit einem Fehler in der Überarbeitung und im neuen Text umgingen, ob es also zu einem modifizierten Output bzw. einer Reparatur in der Überarbeitung und zu einem Transfer im neuen Text kam. Dazu mussten Lernprobleme identifiziert werden, die in allen drei Texten vorkamen.

3. Ergebnisse der quantitativen Auswertung

3.1. Ergebnisse zur Überarbeitungskorrektur

Wie entwickelte sich die Anzahl der Fehler morphologischer Art in der Überarbeitung im Vergleich zum Entwurf (Forschungsfrage 1a)? Zunächst geht es um die Wirksamkeit der Fehlerkorrektur für die Überarbeitung (siehe Tabelle 2 und Abbildung 1).

- Im Entwurf verwendeten die Lernenden durchschnittlich mehr als acht von zehn flektierten Artikelwörtern, Pronomen und Adjektiven richtig.
- In der Experimentalgruppe (mit Fehlerkorrektur) nahm der Anteil der richtigen Endungen um elf Prozentpunkte zu.
- Im Vergleich dazu nahm der Anteil richtiger Endungen in der Kontrollgruppe (ohne Fehlerkorrektur) nur um zwei Prozentpunkte zu.
- Der Unterschied zwischen den Entwicklungen beider Gruppen ist hochsignifikant (2x2 Split Plot ANOVA: $F(1;150)=49,805$; $p=,000$).

Ebenso wurde erhoben, wie sich die Anzahl der Fehler syntaktischer Art in der Überarbeitung im Vergleich zum Entwurf entwickelte (Forschungsfrage 1b, siehe Tabelle 3). Im Bereich der Morphologie und der Syntax nutzten die Lernenden der Experimentalgruppe die Fehlerkorrektur bei der Überarbeitung des Entwurfs, um die Anzahl der Fehler zu reduzieren. Die hohe Sprachrichtigkeit wurde weiter verbessert.

und Abbildung 2).

- Im Entwurf war der Satzbau in neun von zehn Sätzen korrekt.
- In der Experimentalgruppe nahm der Anteil der syntaktisch richtigen Sätze um sechs Prozentpunkte zu.
- Im Vergleich dazu nahm der Anteil der richtigen Endungen in der Kontrollgruppe nur um zwei Prozentpunkte zu.
- Der Unterschied zwischen den Entwicklungen beider Gruppen ist ebenfalls hochsignifikant ($F(1;133)=12,514$; $p=,001$).

Im Bereich der Morphologie und der Syntax nutzten die Lernenden der Experimentalgruppe die Fehlerkorrektur bei der Überarbeitung des Entwurfs, um die Anzahl der Fehler zu reduzieren. Die hohe Sprachrichtigkeit wurde weiter verbessert.

Tabelle 2: Morphologie: Anteil der richtigen Formen (in % aller Formen)

Gruppe	Entwurf		Überarbeitung		neuer Text	
	AM	σ	AM	σ	AM	σ
mit Fehlerkorrektur ($n = 72$)	81,4	10,9	93,1	5,6	85,0	8,1
ohne Fehlerkorrektur ($n = 80$)	80,5	11,2	82,9	10,5	80,8	10,7

Tabelle 3: Syntax: Anteil der syntaktisch richtigen Sätze (in % aller Sätze)

Gruppe	Entwurf		Überarbeitung		neuer Text	
	AM	σ	AM	σ	AM	σ
mit Fehlerkorrektur ($n = 61$)	90,4	8,2	96,6	4,2	91,2	7,6
ohne Fehlerkorrektur ($n = 74$)	90,3	6,6	91,9	6,5	89,6	6,3

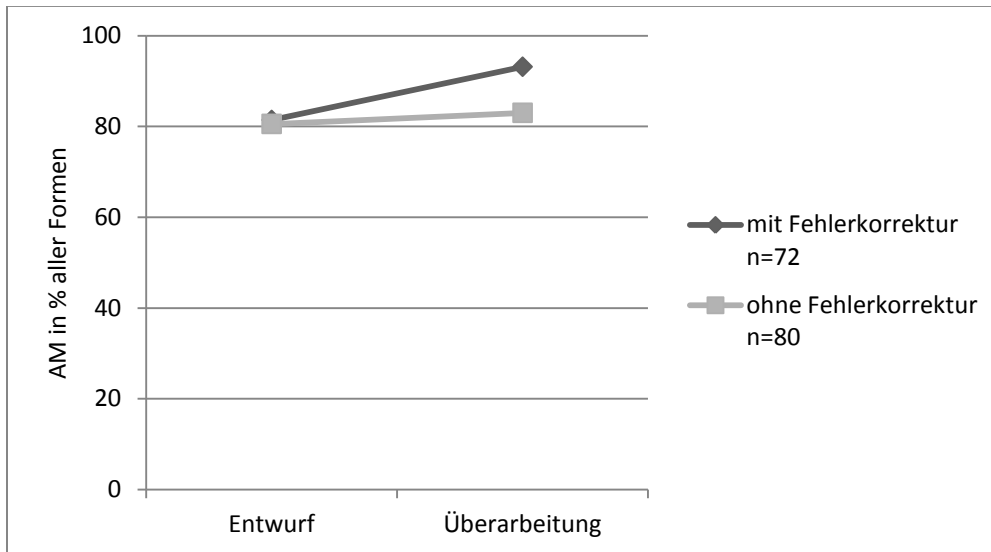


Abbildung 1: Morphologie: Korrekte Formen in der Überarbeitung im Vergleich zum Entwurf

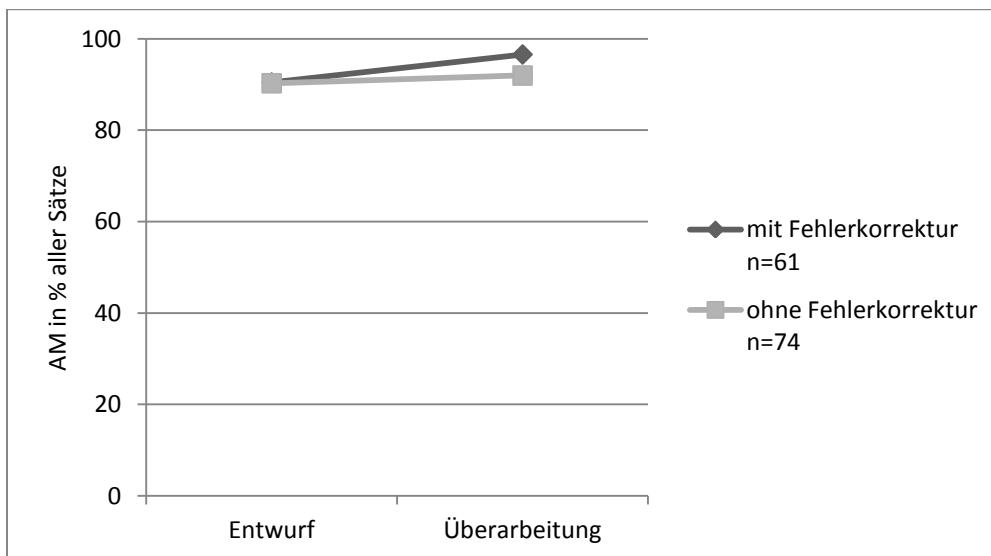


Abbildung 2: Syntax: Syntaktisch korrekte Sätze in der Überarbeitung im Vergleich zum Entwurf

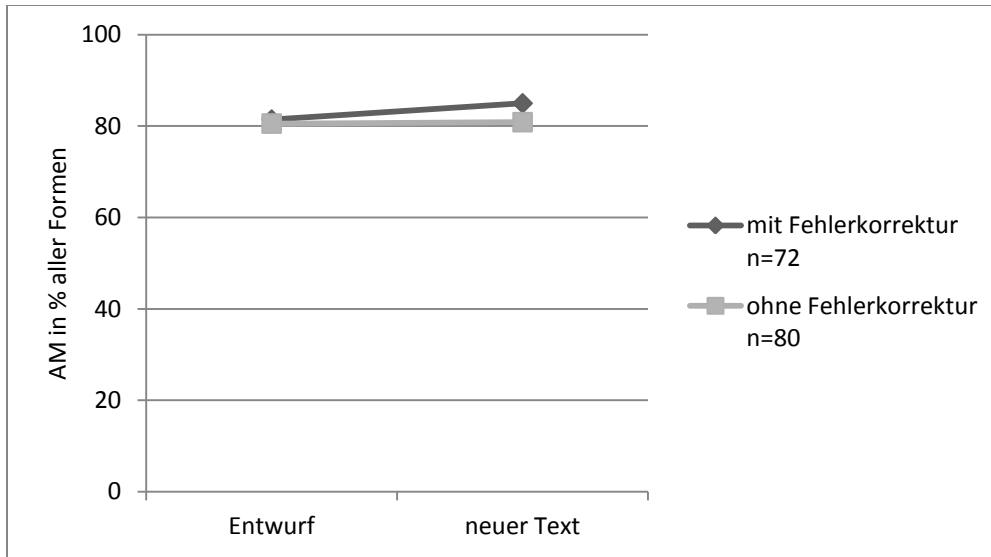


Abbildung 3: Morphologie: Korrekte Formen im neuen Text im Vergleich zum Entwurf

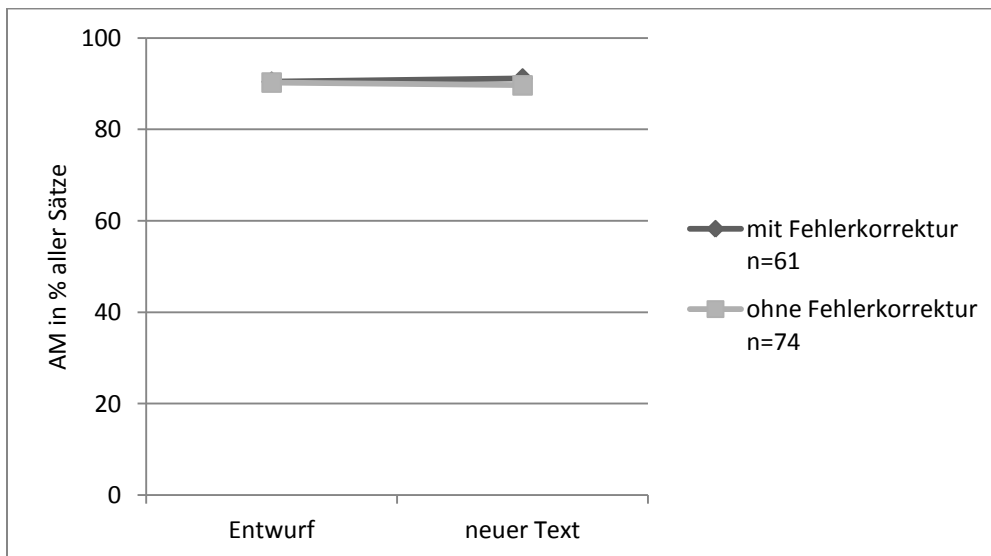


Abbildung 4: Syntax: Syntaktisch korrekte Sätze im neuen Text im Vergleich zum Entwurf

3.2. Ergebnisse zur Transferkorrektur

Im Folgenden geht es darum, wie sich die Anzahl der Fehler morphologischer Art im neuen Text im Vergleich zum Entwurf entwickelte (Forschungsfrage 2a, siehe Tabelle 2 und Abbildung 3).

- In der Experimentalgruppe nahm der Anteil der richtigen Endungen um vier Prozent zu.
- Der Anteil richtiger Endungen blieb in der Kontrollgruppe etwa gleich.
- Auch wenn die Entwicklungen etwas unterschiedlich sind (an der Spreizung in Abbildung 3 ersichtlich), besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Entwicklungen beider Gruppen ($F(1;150)=3,464$; $p=,065$).

Wie entwickelte sich die Anzahl der Fehler syntaktischer Art im neuen Text im Vergleich zum Entwurf (Forschungsfrage 2b, siehe Tabelle 3 und Abbildung 4)?

- In der Experimentalgruppe nahm der Anteil der richtigen Sätze um knapp ein Prozent zu.
- Im Vergleich dazu nahm der Anteil richtiger Sätze in der Kontrollgruppe um knapp ein Prozent ab.
- Es besteht jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Entwicklungen beider Gruppen ($F(1;133)=1,036$; $p=,311$).

Die Transferkorrektur führte nicht dazu, dass die Lernenden der Experimentalgruppe die Sprachrichtigkeit in neuen Texten signifikant mehr erhöhten als die Lernenden der Kontrollgruppe, die keine Fehlerkorrektur erhielten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Lernenden der Experimentalgruppe die Überarbeitungskorrektur sowohl bei der Morphologie als auch bei der Syntax für die Reparatur nutzen konnten. Im Vergleich zur Kontrollgruppe, die keine Fehlerkorrektur erhielt, reduzierte sich die Anzahl der Fehler bei ihnen signifikant. Bei den neuen Texten lagen die Zuwächse der Experimentalgruppe zwar über denen der Kontrollgruppe, die Unterschiede zwischen den Entwicklungen waren jedoch nicht signifikant.

3.3. Diskussion

Die Ergebnisse zur Überarbeitungskorrektur entsprechen der zur ersten Forschungsfrage aufgestellten Hypothese, dass fortgeschrittene Lernende die Fehlerkorrektur nutzen können, um ihre Texte sprachlich zu verbessern. Die Transferkorrektur war in der Studie demgegenüber weniger wirksam, was die in der Hypothese zur zweiten Forschungsfrage genannten Zweifel an der kurzfristigen Wirksamkeit einer Transferkorrektur rechtfertigt. Für den studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachenunterricht mit fortgeschrittenen Lernenden legt die quantitative Auswertung der Studie nahe, dass man mit einer indirekten Fehlerkorrektur kurzfristig keine nennenswerte Verbesserung der Sprachrichtigkeit in neuen Texten erzielen kann. Wenn man die Anzahl der Fehler im neuen Text mit denen im Entwurf vergleicht, so stellt man fest, dass die Texte der Experimentalgruppe weniger Fehler erhielten; im Vergleich zur Entwicklung der Kontrollgruppe waren die Änderungen jedoch nicht signifikant. Wie ist die geringe Wirkung der Fehlerkorrektur auf die Sprachrichtigkeit im neuen Text zu erklären? Aus der Literatur, auf die im Abschnitt 1 hingewiesen wurde, lassen sich folgende Erklärungsansätze gewinnen:

- Bitchener legt als Ergebnis seines Literaturberichts nahe, dass einzelne Fehlerkorrekturen häufig nicht ausreichen, um einen Transfer zu erzielen (2012: 357-358). Als die Studierenden in der vorliegenden Studie den neuen Text verfassten, hatten sie zwei Fehlerkorrekturen erhalten: eine Fehlerkorrektur zum Entwurf und eine Fehlerkorrektur zur Überarbeitung. Dass ein Transfer auf den neuen Text nur selten gelang, ist möglicherweise auf die geringe Anzahl der *Treatments* (Fehlerkorrekturen) zurückzuführen.
- In Abschnitt 1 wurde argumentiert, dass eine gezielte Fehlerkorrektur bei Texten mit einer hohen Fehlerdichte wirksamer als eine umfassende Fehlerkorrektur ist. Die Argumentation beruht auf der Annahme, dass Hinweise auf unterschiedliche Fehlerarten von den Lernenden kaum zu verarbeiten sind. In der vorliegenden Studie wurde zwar eine gezielte Fehlerkorrektur vorgenommen, allerdings wurden Fehler aus zwei Kategorien (Morphologie und Syntax) angemerkt. Es handelt sich um große sprachliche Bereiche, bei denen ganz unterschiedliche Probleme auftreten können. Insofern ist möglich, dass der erwünschte Effekt der gezielten Fehlerkorrektur, nämlich die Konzentration auf ausgewählte Kategorien, nicht eintreten konnte.
- Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Wirksamkeit einer Fehlerkorrektur bei fortgeschrittenen Lernenden zu erheben. Die fortgeschrittenen Lernenden machten bei der Morphologie und der Syntax nur wenige

Fehler. Im Entwurf waren bei der Morphologie bereits über 80 Prozent der ausgewerteten Formen richtig, bei der Syntax über 90 Prozent der Sätze. Bei der hohen Anzahl richtiger Formen bzw. Sätze könnte bereits ein „Ceiling“- bzw. „Decken-Effekt“ eingetreten sein (vgl. Bortz & Döring 2010: 558). Bei einem Ceiling-Effekt vergrößern sich hohe Messwerte trotz eines Treatments nicht mehr. Man muss davon ausgehen, dass sie die Regeln bereits mehrmals im vorangegangenen Deutschunterricht behandelt hatten und dass es bereits viele Versuche gegeben hatte, die Lernschwierigkeiten zu klären. Vor diesem Hintergrund war kaum zu erwarten, dass eine zweimalige, indirekte Fehlerkorrektur zu einer signifikanten Verbesserung führen würde.

4. Ergebnisse der qualitativen Auswertung

4.1. Umgang mit der Fehlerkorrektur

Die quantitative Analyse sollte verdeutlichen, welchen Effekt die Fehlerkorrektur auf die Anzahl der Fehler hatte. Um zu verstehen, was hinter den Ergebnissen steckt, wurde zusätzlich eine inhaltliche Analyse der Texte vorgenommen (Forschungsfrage 3). Es wurde beobachtet, wie die Lernenden mit Fehlern, die im Entwurf gekennzeichnet worden waren, in der Überarbeitung umgingen. Außerdem wurde beobachtet, wie im neuen Text mit dem Lernproblem umgegangen wurde. Im Folgenden werden neun Beispiele vorgestellt (siehe Übersicht in Tabelle 4). Die Beispiele wurden ausgewählt, weil sich an ihnen nachvollziehen lässt, wie Lernende mit einem Grammatikphänomen aus dem Entwurf in der Überarbeitung *und* im neuen Text umgingen. Häufig konnte man den Umgang mit der Fehlerkorrektur nur zwischen dem Entwurf und der Überarbeitung nachvollziehen. Beim neuen Text mit einem neuen Thema ist man darauf angewiesen, dass wieder vergleichbare sprachliche Phänomene verwendet werden.

Tabelle 4: Beispiele für den Umgang mit der Fehlerkorrektur

Nr.	Grammatikphänomen	Umgang im Beispiel
1	Syntax: Stellung des flektierten Verbs im Relativsatz (* <i>ein Schaubild, das besteht aus</i>)	erfolgreiche Reparatur erfolgreicher Transfer
2	Morphologie: Kasuszuweisung nach der Präposition <i>mit</i> (* <i>mit zwei verschiedene Säulen</i>)	erfolgreiche Reparatur erfolgreicher Transfer
3	Morphologie: Nominativ des Subjekts (* <i>ist den Anteil gestiegen</i>)	erfolgreiche Reparatur erfolgreicher Transfer
4	Morphologie: Rektion von <i>nach</i> als Postposition (* <i>meine Meinung nach</i>)	erfolgreiche Reparatur erfolgreicher Transfer
5	Morphologie: Flexionsendungen mehrerer Adjektive (* <i>die große schädlichen Punkt</i>)	erfolgreiche Reparatur erfolgreicher Transfer
6	Syntax: Stellung des flektierten Verbs im Nebensatz (* <i>dass die Energiebilanz hat sich</i>)	erfolgreiche Reparatur Transfer teilweise erfolgreich
7	Morphologie: Genuszuweisung (* <i>die Ausstoß; das Ausstoß</i>)	erfolgreiche Reparatur kein Transfer
8	Morphologie: Kasusanschluss nach Wechselpräposition (* <i>zwischen das Kenntnisse und die Praxis</i>)	teilweise modifizierter Output keine Reparatur kein Transfer
9	Morphologie: Kasusanschluss nach Wechselpräposition (* <i>zwischen die Jahren</i>)	modifizierter Output teilweise Reparatur kein Transfer

Bei den Beispielen 1 bis 5 verbesserten die Lernenden den Fehler aus dem Entwurf in der Überarbeitung. Bei diesen Beispielen ist außerdem zu erkennen, dass der Fehler im neuen Text nicht wiederholt wurde. Bei diesen Beispielen dürfte die Fehlerkorrektur sowohl zu einer erfolgreichen Reparatur also auch zu einem erfolgreichen Transfer auf den neuen Text geführt haben. Bei den Beispielen 6 bis 9 kam es in der Überarbeitung zwar zu einem modifizierten

Output und bisweilen auch zur Reparatur. Ein Transfer auf den neuen Text ist aber nicht geglückt (Beispiele sieben bis neun) oder nur teilweise geglückt (Beispiel 6). Im Folgenden werden die Beispiele näher erläutert und die Fehler sowie mögliche Fehlerursachen beschrieben. Im Abschnitt 4.2 werden mögliche Konsequenzen für die Fehlerkorrektur im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht angedeutet.

Beispiel 1: Stellung des flektierten Verbs im Relativsatz

Entwurf: Auf dem Blatt gibt es ein Schaubild, das besteht aus zwei Säulendiagramm und einem Balkendiagramm.
Überarbeitung: Auf dem Blatt gibt es ein Schaubild, das aus zwei Säulendiagramm und einem Balkendiagramm besteht.

Entwurf: Das rechte S.diagramm informiert uns über die Länder, die diese Masse von Kohlendioxid produziert haben.

Überarbeitung: Das rechte S.diagramm informiert uns über die Länder, die diese Masse von Kohlendioxid produziert haben.

Neuer Text: Auf dem Blatt gibt es ein Schaubild, das aus drei Diagramm mit verschiedenen Zeiträumen besteht. [...]

Das zweite Diagramm ist ein Kurvendiagramm, das uns über die weltweite Entwicklung des Wasserverbrauchs informiert.

Im Entwurf bildete Lerner 1 einen Relativsatz, in dem die Endstellung des flektierten Verbs nicht berücksichtigt wurde (*das besteht aus zwei Säulendiagramm und einem Balkendiagramm*). Dieser Fehler wurde in der Überarbeitung korrigiert. Im neuen Text des Lerners finden sich vergleichbare Sätze, bei denen die Endstellung des finiten Verbs berücksichtigt wurde. Bei der Beurteilung ist zu bedenken, dass es im ersten Text des Lerners 1 ein weiteres Satzgefüge mit einem Relativsatz gibt, in dem die Endstellung des flektierten Verbs bereits richtig ist (*die diese Masse von Kohlendioxid produziert haben*). Es handelt sich vermutlich also nicht um einen systematischen Fehler, sondern um einen Performanzfehler. Für den Studenten reichte der Hinweis auf den versehentlichen Fehler, um eine Wiederholung im folgenden Text zu vermeiden. Möglicherweise wäre der Lerner sogar in der Lage gewesen, den Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren.

Beispiel 2: Kasuszuweisung nach der Präposition *mit*

Entwurf: Das Diagramm besteht aus zwei Teilen, jede mit zwei verschiedene Säulen.

Überarbeitung: Das Diagramm besteht aus zwei Teilen, jeder mit zwei verschiedenen Säulen.

Neuer Text: Australien und die USA sind die Ländern mit dem meisten Wasserverbrauch.

Lerner 2 schrieb im Entwurf *mit zwei verschiedene Säulen* und berichtigte den Fehler in der Überarbeitung (*mit zwei verschiedenen Säulen*). Im neuen Text formulierte er *mit dem meisten Wasserverbrauch*. Die falsche Kasuszuweisung nach *mit* wurde in der Überarbeitung verbessert und im neuen Text nicht wiederholt. Bei der Analyse ist zu beachten, dass *mit* im Entwurf in einer Präpositionalphrase mit der starken Deklination und einem Substantiv im Plural verwendet wurde. Im neuen Text benutzte der Lerner *mit* mit der schwachen Deklination und einem Substantiv im Singular. Es ist nicht abschließend zu klären, ob er die Präposition *mit* mit einer starken Deklination im Plural richtig verwenden kann.

Beispiel 3: Nominativ des Subjekts

Entwurf: In China ist den Anteil mehr als doppelt zu viel, und in Indien auch.

Überarbeitung: In China ist der Kohlendioxid-Ausstoß mehr als doppelt so hoch, und in Indien auch.

Entwurf: ..., deswegen ist jetzt den Energiebedingter Kohlendioxid-Ausstoß gestiegen.

Überarbeitung: ..., deswegen ist jetzt der Kohlendioxid-Ausstoß in meisten Ländern gesunken.

Neuer Text: In den letzten 110 Jahren ist der Wasserverbrauch in allen Sektoren gestiegen.

Auch das dritte Beispiel zeigt, wie ein Lerner einen Fehler in der Überarbeitung verbessert und ihn im neuen Text in einer ähnlichen Struktur nicht wiederholt. Im Entwurf verstößt Lerner 3 gegen die Regel, dass das Subjekt eines Satzes im Nominativ steht. Im Zusammenhang mit *sein* als Vollverb verwendet er die Ergänzung im Akkusativ (z.B. *In China ist den Anteil...*). In der Überarbeitung werden die Fehler korrigiert, im neuen Text gibt es ebenfalls keine Verstöße mehr gegen die Kasuszuweisung des Subjekts bzw. die Rektion von *sein* als Vollverb. Unklar bleibt dabei, ob Lerner 3 mit der Rektion bereits vertraut war, ob es sich also um einen Performanzfehler handelte, oder ob ein Kompetenzfehler vorlag.

Beispiel 4: Rektion von *nach* als Postposition

Entwurf: Meine Meinung nach wird man beim Studium mehr theoretische Kenntnisse studieren und im Vergleich dazu liegt Berufsausbildung viel wert auf Praxis.

Überarbeitung: Meiner Meinung nach wird man beim Studium mehr theoretische Kenntnisse studieren und im Vergleich dazu liegt die Berufsausbildung viel Wert auf Praxis.

Neuer Text: Meiner Meinung nach bedeutet die Kaufkraft, wie viele Sachen ich mit meinem Nettoverdienste kaufen kann.

Im Entwurf verwendete Lernerin 4 die Postpositionalphrase *meine Meinung nach*. In der Überarbeitung und im neuen Text verwendete sie die richtige Flexionsendung im Possessivpronomen (*meiner Meinung nach*). Es kam zur Reparatur und zum Transfer. Dabei lässt sich jedoch nicht klären, ob es sich um einen Performanzfehler handelte, ob die Studentin also den Kasusanschluss der Postposition *nach* bereits kannte, oder nicht.

Beispiel 5: Flexionsendungen mehrerer Adjektive

Entwurf: Sie ist die große schädlichen Punkt des CO₂-Ausstoßes und ist fast die halbe von der gesamten schädlichen CO₂-Quelle.

Überarbeitung: Sie war noch die große schädliche CO₂-Quelle und fast die halbe von der gesamten schädlichen CO₂-Quelle.

Neuer Text: Die zweite wichtige Information ...

Im Entwurf bildete die Lernerin 5 eine Nominalphrase mit zwei Adjektiven nach einem Artikel, wobei sie unterschiedliche Flexionsendungen verwendete (*die große schädlichen Punkt*). Außerdem wies sie dem Substantiv *Punkt* das falsche Genus zu. In der Überarbeitung ersetzte sie das Substantiv *Punkt* durch *CO₂-Quelle* und verwendete bei den attributiven Adjektiven die richtigen Flexionsendungen (*die große schädliche CO₂-Quelle*). Im neuen Text findet man ebenfalls eine komplexe Nominalgruppe mit zwei attributiven Adjektiven nach einem Artikel, diesmal aber mit den richtigen Flexionsendungen (*die zweite wichtige Information*). Hinzu kommt, dass Lernerin 5 bereits im Entwurf eine weitere komplexe Nominalphrase mit den richtigen Flexionsendungen bildete (*von der gesamten schädlichen CO₂-Gruppe*). Lernerin 5 scheint mit der Adjektivdeklinations vertraut zu sein und benötigt für die Korrektur nur die Kennzeichnung des Fehlers.

Beispiel 6: Stellung des flektierten Verbs im Nebensatz

Entwurf: Im linken Spaltendiagramm kann man sehen, dass die CO₂ Quellen in Prozent haben sich in dem Zeitraum nicht so viel verändert.

Überarbeitung: Im linken Spaltendiagramm kann man sehen, dass die CO₂ Quellen in Prozent sich in der Zeitraum nicht so viel verändert haben.

Entwurf: Im Diagramm es ist sichtbar, dass die Energiebilanz innerhalb von 25 Jahren, von 1980 zu 2005, hat sich sehr viel verändert.

Überarbeitung: Im Diagramm ist sichtbar, dass die Energiebilanz innerhalb von 25 Jahren, von 1980 bis 2005, sich sehr verändert hat.

Entwurf: Man kann sich einfach nicht beschweren über so viel CO₂ Ausstoß weil jeder von uns profitiert sich irgendwie von dieser Energie.

Überarbeitung: Man kann sich einfach nicht beschweren über so viel CO₂ Ausstoß weil jeder von uns irgendwie von dieser Energie profitiert.

Neuer Text: Man kann in der zweite Grafik sehen, dass die Landwirtschaft vor 100 Jahre hat ungefähr 500 Kubikkilometer Wasser verbraucht, heutzutage werden mehr als 3000 Kubikkilometer verbraucht.

Neuer Text: In armen Ländern wird weniger Wasser verbraucht, nicht weil die Länder das Wasser nicht haben, sondern weil das Wasser zum Verbrauch ist sauberes Wasser und um sauberes Wasser zu haben, brauchen die Länder Kläranlagen und die sind sehr Teuer.

Lerner 6 machte im Entwurf Fehler bei der Stellung des finiten Verbs in Nebensätzen, die er in der Überarbeitung verbesserte. Im neuen Text kam es zu richtigen und falschen Anwendungen. Im Entwurf schrieb der Lerner beispielsweise ... *dass die CO₂ Quellen in Prozent haben sich in dem Zeitraum nicht so viel verändert*; in der Überarbeitung änderte er die Stellung des finiten Verbs (...*dass die CO₂ Quellen in Prozent sich in der Zeitraum nicht so viel verändert haben*). Im neuen Text bildete er den folgenden Satz: ... *dass die Landwirtschaft vor 100 Jahre hat ungefähr 500 Kubikkilometer Wasser verbraucht*. Dabei wurde die Endstellung des finiten Verbs wiederum nicht berücksichtigt. Im neuen Text findet man jedoch auch folgende Passage: ...*nicht weil die Länder das Wasser nicht haben, sondern weil das Wasser zum Verbrauch ist sauberes Wasser*.... Hier sieht man, dass die Endstellung des finiten Verbs in einem Nebensatz berücksichtigt wurde, in dem folgenden Nebensatz aber nicht. In diesem komplexen Satzgefüge kam es also nach wie vor zu Unsicherheiten bei der Stellung des finiten Verbs im Nebensatz.

Beispiel 7: Genuszuweisung

Entwurf:

... die Kohlendioxid-Ausstoß ...
Das Kohlendioxid-Ausstoß ...

Überarbeitung:

Der Kohlendioxid-Ausstoß ...

Neuer Text:

Der Wasserverbrauch ...
... das Wasserverbrauch

Beispiel 7 verdeutlicht Unsicherheiten eines Lerners bei der Genuszuweisung im Entwurf und wiederum im neuen Text. Die Unsicherheiten des Lerners 7 manifestierten sich darin, dass er einem Nomen im Laufe des Textes unterschiedliche Genera zuwies. *Ausstoß* bzw. *Kohlendioxyd-Ausstoß* wurde im Entwurf insgesamt sieben Mal verwendet. Im Entwurf kam es zu falschen und wechselnden Genuszuweisungen (feminine und neutrale Genus-

zuweisung). In der Überarbeitung modifizierte Lerner 7 die Genuszuweisung und verwendete *Ausstoß* nun durchgehend als maskulines Substantiv. Es kam zu einem Fehler (*In den letzten 25 Jahren hat sich den Kohlendioxid-Ausstoß verändert*), der nicht auf der falschen Genuszuweisung, sondern auf dem falschen Kasus beruhen dürfte. Lerner 7 konnte die Informationen der Fehlerkorrektur für die Überarbeitung nutzen. Im neuen Text kam es aber wieder zu einer wechselnden Genuszuweisung bei einem häufig verwendeten Substantiv: Im neuen Text wurde *Verbrauch* bzw. *Wasserverbrauch* insgesamt zwölf Mal verwendet, wieder wies der Lerner dem häufig verwendeten Substantiv unterschiedliche Genera zu, es wurde als Maskulinum und in zwei Fällen auch als Neutrum verwendet (*das Wasserverbrauch, dieses Verbrauch*). Die Lernprobleme sind vergleichbar: *Verbrauch* ist wie auch *Ausstoß* ein endungsloses, substantiviertes Verb (*verbrauchen, ausstoßen*). Diese sind in der Regel maskulin (ähnlich wie *Lauf, Bau, Kauf*). Die indirekte Fehlerkorrektur führte aber nicht dazu, dass der Lerner mit der Regel vertraut wurde. Sie führte auch nicht dazu, dass sich der Lerner auf ein Genus festlegte.

Beispiel 8: Kasusanschluss nach Wechselpräposition

Entwurf: Außerdem haben sie die Kombination zwischen das Kenntnisse und die Praxis.

Überarbeitung: Man muss eine Kombination zwischen das Kenntnis und die Praxis erleben.

Neuer Text: Das größte Unterschied zwischen die letzten zehn Jahren ist ...

Die letzten zwei Beispiele illustrieren Fälle, bei denen die Fehlerkorrektur weder für die Überarbeitung noch für den Transfer hilfreich war. Lernerin 8 hatte Schwierigkeiten mit der Genuszuweisung und mit der Wechselpräposition *zwischen*. Sie schrieb im Entwurf *zwischen das Kenntnisse und die Praxis* und berücksichtigte dabei nicht, dass die Wechselpräposition *zwischen* hier nicht den Akkusativ, sondern den Dativ verlangt. Außerdem wies sie *Kenntnis* das falsche Genus zu (Neutrum statt Femininum) und vermutlich auch den falschen Numerus (Singular statt Plural). Hinzu kommt ein lexikalisches Problem, denn sie benötigte einen Ausdruck wie *zwischen Theorie und Praxis*. In der Überarbeitung änderte sie den Satz zu *zwischen das Kenntnis und die Praxis*. In der Annahme, dass auch hier ein Akkusativanschluss erforderlich ist, änderte sie lediglich den Numerus von dem Wort *Kenntnis*, das sie weiter als Neutrum behandelte. Der Ausdruck *die Praxis* blieb unverändert, obwohl der Artikel als falsch markiert war. Im neuen Text schrieb sie *zwischen die letzten zehn Jahren*. Auch hier verwendete die Studentin *zwischen* mit dem Akkusativanschluss. An diesem Beispiel zeigt sich die Problematik einer indirekten Fehlerkorrektur: Ohne weitere Hinweise war die Studentin nicht in der Lage, die Fehler zu verbessern oder aus den Fehlern zu lernen.

Beispiel 9: Kasusanschluss nach Wechselpräposition

Entwurf: Die Grafik informiert uns über der Ausstoß von Kohlendioxid in der Welt, zwischen die Jahren 1990 und 2009.

Entwurf: Der Kohlendioxid-Ausstoß ist in der Welt zwischen die Jahren 1990 und 2005 um 9% gestiegen.

Überarbeitung: Die Grafik informiert uns über den Ausstoß von Kohlendioxid in der Welt zwischen den Jahren 1990 und 2005.

Überarbeitung: Der Kohlendioxid-Ausstoß ist in der Welt im Zeitraum von 1990 bis 2009 um 9% gestiegen.

Neuer Text: ..., während der zweiten Grafik weltweit Wasserentnahme nach Sektoren in Kubikkilometer zwischen den Zeitraum 1900 und 2009 darstellt.

Auch Lerner 9 konnte nicht von der Fehlerkorrektur profitieren. Der Student verwendete im Entwurf zwei Mal die Wechselpräposition *zwischen* in der Präpositionalphrase *zwischen die Jahren* mit dem falschen Kasusanschluss. In der Überarbeitung wurde ein Ausdruck berichtigt (*zwischen den Jahren*). In einem anderen Satz wurde regelgerecht umformuliert, wobei die Wechselpräposition *zwischen* vermieden wurde (*im Zeitraum von*). Im dritten Text wurde die unzulässige Verbindung *zwischen den Zeitraum* gebildet. Der Umgang legt nahe, dass der Lerner beim Gebrauch der Wechselpräposition *zwischen* unsicher war und die indirekte Fehlerkorrektur nicht interpretieren konnte. Während ihm in der Überarbeitung eine Umschreibung gelang, war der Gebrauch im neuen Text falsch. In diesem

Fall scheint die Fehlerkorrektur die Unsicherheit des Lernalers eher verstärkt zu haben, da er im neuen Text nicht nur einen falschen Kasusanschluss in einem korrekten Ausdruck wählte, sondern einen unzulässigen Ausdruck.

4.2. Diskussion

In der qualitativen Analyse wurden sowohl Beispiele gezeigt, in denen die Kennzeichnung morphologischer oder syntaktischer Fehler zu Verbesserungen führte, als auch Beispiele, in denen Reparatur und/oder Transfer nicht gelangen. Erfolgreiche Reparaturen und Transfers waren in den Beispielen 1 bis 5 zu beobachten. In zwei Fällen (Beispiel 1 und Beispiel 5) gab es zwar einen Fehler im Entwurf, gleichzeitig findet sich im Entwurf aber auch ein richtiger Umgang mit dem Grammatikphänomen. In den Beispielen 2, 3 und 4 ging es um Grammatikphänomene, mit denen fortgeschrittene Lernende bereits seit dem Anfangsunterricht vertraut sind (Rektion der Präpositionen *mit* und *nach* sowie die Verwendung von *sein* als Vollverb). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Reparatur und Transfer glückten, wenn die sprachlichen Voraussetzungen für den Umgang mit dem Phänomen vorhanden waren und/oder wenn die Grammatikphänomene wenig komplex waren.

Bei den Beispielen 6 bis 9 erfolgte ein Transfer auf den neuen Text nicht oder nicht durchgehend. Bisweilen gelang sogar die Reparatur nicht (Beispiele 8 und 9). Lerner 6 beachtete im Entwurf die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz nicht und machte auch im neuen Text wieder Fehler. Das Grammatikphänomen kann nach Pienemanns Processability Theory erst auf der fünften Stufe der Syntax-Entwicklung verarbeitet werden (Pienemann 1998). Lerner 8 und 9 hatten auch im neuen Text Schwierigkeiten mit dem Kasusanschluss nach Wechselpräpositionen. Lerner 7 war unsicher mit der Genuszuweisung, was sich darin zeigt, dass er im Entwurf und im neuen Text Nomen mit unterschiedlichen Genera verwendete. Deutlich wird, dass es sich um komplexere Grammatikphänomene handelte oder um Phänomene, bei denen die sprachlichen Voraussetzungen für eine Reparatur bzw. einen Transfer noch fehlten.

Lassen sich aus den Beobachtungen Empfehlungen für eine effektive Fehlerkorrektur an Texten fortgeschrittener Lernender ableiten? Dazu werden die vorgestellten Beispiele aus der Perspektive einschlägiger Konzepte betrachtet.

In der Studie wurden Fehler mit einer indirekten Fehlerkorrektur gekennzeichnet. In Abschnitt 1 wurde erläutert, dass mit einer indirekten Fehlerkorrektur eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Fehler initiiert werden soll (vgl. Bitchener 2012: 355). Besonders im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht mit Fortgeschrittenen könnte sich diese Vorgehensweise anbieten, denn die Lernenden sind mit vielen Regeln bereits vertraut, und sie sind erfahren darin, über Sprache zu reflektieren und Korrekturhandlungen vorzunehmen. In den Beispielen 1 bis 5 wurden die Fehler erfolgreich verbessert (Reparatur), und es fand ein Transfer statt. Warum kam es aber in den anderen Fällen nicht zur Reparatur bzw. zum Transfer? Ein Grund dürfte darin liegen, dass der Informationsgehalt einer indirekten Fehlerkorrektur gering ist. In Abschnitt 1 wurde bereits auf die drei Aspekte effektiven Feedbacks hingewiesen (Informationen über die aktuelle Leistung, das Lernziel und die nächsten Lernschritte, vgl. Hattie & Timperley 2007: 86). Den Lernern 7 und 9 sowie der Lernerin 8 fehlten Informationen über die Fehlerursachen und darüber, wie man die Fehler vermeiden kann bzw. welche Formulierungen geeigneter gewesen wären. In diesen Fällen reichte die Kennzeichnung der Fehler nicht aus.

Das Begriffspaar Performanzfehler und Kompetenzfehler wurde im Beitrag bereits erwähnt. Performanzfehler können „vom Lerner erkannt und eventuell sogar selbst korrigiert werden“, während Kompetenzfehler „außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lernalers liegen“ (Kleppin 2001: 988). Lässt sich diese Unterscheidung für die Fehlerkorrektur im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht nutzen? Es könnte die Empfehlung abgeleitet werden, dass bei Performanzfehlern eine indirekte Fehlerkennzeichnung ausreicht, während Lernende bei Kompetenzfehlern zusätzliche Informationen benötigen, dass also eine direkte Fehlerkorrektur eventuell mit metalinguistischen Hinweisen erforderlich ist. Wir halten diese Empfehlung für sinnvoll. Die Anwendung dieser Empfehlung trifft in der Praxis allerdings auf Schwierigkeiten: Lerner 2 war in der Lage, den Fehler (Kasuszuweisung nach der Präposition *mit*) zu verbessern und ihn im neuen Text nicht zu wiederholen. Für ihn war die indirekte Fehlerkorrektur ausreichend. Lerner 9 hingegen wiederholte seinen Fehler (Kasuszuweisung nach *zwischen*) im neuen Text wieder. Man könnte argumentieren, dass es sich bei den Fehlern der Lerner 1 bis 3 um

Performanzfehler handelte, bei den Fehlern der Lernerin 8 und des Lerner 9 um Kompetenzfehler. Demnach wäre eine indirekte Fehlerkorrektur bei Lernern 1 bis 3 angemessen, während Lernerin 8 und Lerner 9 zusätzliche Informationen benötigt hätten. Es wäre allerdings schwierig gewesen, diese Entscheidung bereits bei der Korrektur des Entwurfs zu treffen. In dem Entwurf des Lerner 2 kam *mit* nur einmal vor, auch im Entwurf der Lernerin 8 kam *zwischen* nur einmal vor, so dass man nicht erkennen konnte, ob die Lernerin bzw. der Lerner mit dem Kasusanschluss vertraut waren. Es wäre also schwierig gewesen, die – sinnvolle – Handlungsempfehlung umzusetzen.

Die qualitative Auswertung der Texte verdeutlicht, wie einige Lernende mit der Fehlerkorrektur umgingen (dritte Forschungsfrage). Die indirekte Fehlerkennzeichnung war für viele Lernende ausreichend, um den Fehler in der Überarbeitung zu korrigieren und ihn in einem neuen Text nicht zu wiederholen. Es gab aber auch Fälle, in denen die Lernenden nicht wussten, wie sie mit der Fehlerkorrektur umgehen sollten. Sie ignorierten die Fehlerkorrektur oder änderten die Passage, ohne den Fehler zu korrigieren. Die Auswertung legt nahe, dass sich die Unterscheidung zwischen Performanzfehlern und Kompetenzfehlern eignet, um die erfolgreiche Korrektur bzw. den erfolgreichen Transfer zu erklären. Sie zeigt aber auch, dass es schwierig ist, Fehler im Lernertext bei der Korrektur sicher zuzuordnen.

5. Ausblick

Im Beitrag sollte erörtert werden, welche Rolle eine Fehlerkorrektur im studienvorbereitenden und -begleitenden Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden spielen kann. Die Studie verdeutlichte, dass eine Fehlerkorrektur dazu beitragen kann, dass Lernende die Sprachrichtigkeit der Überarbeitung verbessern. Sie verdeutlichte weiter, dass ein Transfer auf neue Texte kurzfristig kaum zu erwarten ist. Zum Schluss des Beitrags sollen noch zwei weitere Aspekte angesprochen werden: erstens die Frage, ob sich aus der Studie Prinzipien zur Fehlerkorrektur an Texten fortgeschrittener Lernender im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht ableiten lassen; zweitens die allgemeinere Frage, ob eine Fehlerkorrektur, wie sie in der Studie praktiziert wurde, für fortgeschrittene Lernende überhaupt angezeigt ist.

Die in den Abschnitten 3.3 und 4.2 angestellten Überlegungen verdeutlichen die Schwierigkeit, Handlungsmaximen für die Fehlerkorrektur am Lernertext zu formulieren. Es lassen sich vor allem differenzierte Vorgehensweisen rechtfertigen. Die indirekte Fehlerkorrektur bietet sich an, wenn die Lernenden selbst in der Lage sind, Fehler zu verbessern. Im konkreten Fall ist die Entscheidung, ob tatsächlich ein Performanzfehler vorliegt, jedoch knifflig. Bei komplexen Fehlern, die auf mehreren Ursachen beruhen oder die nicht mit einem Verweis auf bekannte Regeln behoben werden können, sollte eher eine direkte Fehlerkorrektur, eventuell mit metalinguistischen Hinweisen erfolgen.

Zur Frage, wie umfangreich eine Fehlerkorrektur sein sollte, lässt sich vor dem Hintergrund der Studie feststellen, dass eine Konzentration auf wenige Fehlerarten oder sogar nur eine Fehlerart sinnvoll sein dürfte. Zur geringen Wirksamkeit der Transferkorrektur kann beigetragen haben, dass die beiden sprachlichen Bereiche, Morphologie und Syntax, sehr breit waren. Trotz der Konzentration auf zwei Bereiche wurde ein breites Fehlerspektrum angesprochen. Dabei trat der gewünschte Effekt, die Lenkung der Aufmerksamkeit auf ausgewählte Fehlerarten, nicht in ausreichendem Maße ein.

Die Studie legt nahe, bei der Fehlerkorrektur an Texten fortgeschrittener Lernender differenziert vorzugehen. In der Literatur wird zudem angeregt, nicht nur sprachliche Aspekte, sondern auch individuelle Faktoren zu berücksichtigen (vgl. Ferris, Liu, Sinha & Senna 2013; Schoormann & Schlak 2012b). Eine gezielte, persönliche Fehlerkorrektur kann etwa beachten, dass Lernende unterschiedliche Zugänge zur Sprache und zu Regeln haben. So profitierte Lerner 9 nicht von der Fehlerkorrektur; sie dürfte sogar zur Verwirrung des Lerner beigetragen haben. War im ersten Text lediglich der Artikel falsch, bildete er im neuen Text eine neue Verbindung, die unzulässig ist.

Wer eine Fehlerkorrektur am Lernertext grundsätzlich in Frage stellt (wie z.B. Truscott 1996), kann in der Studie einige Argumente zur Bestätigung seiner Position finden. Vor allem mit Blick auf die Situation im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht wirft die Studie Fragen auf: Erstens führte die Fehlerkorrektur

zwar zu einer Verbesserung im Zuge des Überarbeitungsprozesses, bei neuen Texten waren die Unterschiede zu den Texten der Kontrollgruppe aber nicht signifikant. Bei fortgeschrittenen Lernenden ist unwahrscheinlich, dass sie die Sprachrichtigkeit in Texten als Ergebnis einer Fehlerkorrektur rasch verbessern. Dem hohen Korrekturaufwand steht ein eher geringer Ertrag gegenüber. Zweitens ist zu fragen, ob die Konzentration auf die Sprachrichtigkeit mit den Zielen eines studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterrichts übereinstimmt. Beabsichtigt ist eine Vorbereitung auf bzw. Unterstützung der Wissenschaftskommunikation im Studium. Die Fehler, die im Zuge der Fehlerkorrektur verbessert wurden, hatten aber keinen Einfluss auf die Verständlichkeit. Es handelte sich um Fehler wie: *mit zwei verschiedene Säulen, ist den Anteil gestiegen, ein Schaubild, das besteht aus, meine Meinung nach oder die große schädlichen Punkt*. Die Lernenden wurden angehalten, sich mit Fehlern zu beschäftigen, durch die eine Kommunikation nicht behindert wird. Eine inhaltliche Verbesserung der Texte wurde mit der Fehlerkorrektur nicht erzielt. Es stellt sich die Frage, ob die Aufmerksamkeit der Lernenden durch die Fehlerkorrektur auf Aspekte gelenkt wurde, die mit den Zielen des studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterrichts wenig zu tun haben. Schließlich ist festzustellen, dass die Fehler, die von den Lernenden erfolgreich verbessert wurden, auch von Textverarbeitungsprogrammen erkannt und gekennzeichnet worden wären. Im Studium verfassen Studierende ihre Texte mit der Ausnahme von Klausuren am Computer. Wenn Studierende im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht ihre Texte am Computer schreiben, könnte das den Aufwand für eine Fehlerkorrektur reduzieren.

Selbst wenn der Sprachrichtigkeit im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht eine große Bedeutung beigemessen wird, ist die einfache Kennzeichnung der Fehler – zumindest kurzfristig – keine Erfolg versprechende Strategie. Um die Wirksamkeit einer Fehlerkorrektur zu erhöhen, empfiehlt sich eine differenzierte Vorgehensweise, welche etwa berücksichtigt, ob die Lernenden in der Lage sind, den Fehler selbst zu verbessern, und ob sie sich zunächst auf einen bestimmten Fehlertyp konzentrieren sollten. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass ein starrer Umgang mit der Fehlerkorrektur kaum angemessen ist: Wer immer gleich vorgeht, wird der Komplexität des Bedingungsgefüges im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht nicht gerecht.

Literatur

- Ashwell, Tim (2000), Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9: 3, 227-257.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2010), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bitchener, John (2008), Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17: 2, 102-118.
- Bitchener, John (2012), A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing* 21: 4, 348-363.
- Bitchener, John & Ferris, Dana R. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York, NY: Routledge.
- Bitchener, John & Knoch, Ute (2009a), The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System* 37: 2, 322-329.
- Bitchener, John & Knoch, Ute (2009b), The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal* 63: 3, 204-211.
- Bitchener, John & Knoch, Ute (2010), Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19: 4, 207-217.
- Egi, Takako (2010), Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal* 94: 1, 1-21.

- Ellis, Rod (2008), The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In: Mackey, Alison (Hrsg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition. A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press, 339-360.
- Ellis, Rod (2009), A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63: 2, 97-107.
- Ferris, Dana R. (1995), Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal* 8: 1, 41-62.
- Ferris, Dana R. (1997), The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly* 31: 2, 315-339.
- Ferris, Dana R. (2002), *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2004), The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime . . .?) *Journal of Second Language Writing* 13: 1, 49-62.
- Ferris, Dana R. (2010), Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32: 2, 181-201.
- Ferris, Dana R. (2012), Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching* 45: 4, 446-459.
- Ferris, Dana R.; Liu, Hsiang; Sinha, Aparna & Senna, Manuel (2013), Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 22: 3, 307-329.
- Ferris, Dana R. & Roberts, Barrie (2001), Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10: 3, 161-184.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007), The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.
- Hendrickson, James M. (1980), The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal* 64: 2, 216-221.
- Kepner, Christine Goring (1991), An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal* 75: 3, 305-313.
- Kleppin, Karin (2001), Formen und Funktion von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 986-994.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997), Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 1, 37-66.
- Pienemann, Manfred (1998), Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: processability theory and generative entrenchment. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 1, 1-20.
- Polio, Charlene (2012), The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing* 21: 4, 375-389.
- Robb, Thomas; Ross, Steven & Shortreed, Ian (1986), Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20: 1, 83-95.
- Schmidt, Richard W. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 2, 129-158.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011), Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 77-105 [Online unter http://www.vsp-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2011_51.pdf#page=74. 19.09.2014].
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012a), Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3: 1, 15-59

[Online unter <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguageteaching/home-1/volume-3-2012-issue-1/volume-3-2012-issue-2---artikel-schlak-schoormann>. 19.09.2014].

Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012b), 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 [Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf. 19.09.2014].

Semke, Harriet D. (1984), Effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17: 3, 195-202.

Sheen, Younghee (2007), The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41: 2, 255-283.

Sheen, Younghee (2008a), Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning* 58: 4, 835-874.

Sheen, Younghee (2008b), The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In: Mackey, Alison (Hrsg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition. A collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press, 301-322.

Sheppard, Ken (1992), Two feedback types: do they make a difference? *RELC Journal* 23: 1, 103-110.

Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 3-21.

Truscott, John (1996), The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46: 2, 327-369.

Truscott, John & Hsu, Angela Yi-Ping (2008), Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17: 4, 292-305.

van Beuningen, Catherine G.; Jong, Nivja H. de & Kuiken, Folkert (2011), Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning* 62: 1, 1-41.

Anmerkungen

¹ Die Bezeichnung „indirekte Fehlerkorrektur“ ist eigentlich unpassend, weil keine Korrektur, sondern nur eine Kennzeichnung stattfindet.

² Bei der Auswertung wurden die Arbeiten von 152 bzw. 135 Lernenden berücksichtigt.