Beitrag zum Themenschwerpunkt „DaF in China“ IV. Didaktische und methodische Gesichtspunkte

FANG Fan* und Renate FREUDENBERG-FINDEISEN

Wie verarbeiten Lernende Dozentenfeedback und welches Feedback ist für Lernende effektiv?

What Should Effective Feedback for Second Language Writing Look Like?

Eine empirische Untersuchung zum Feedback-Verarbeitungsprozess und zu Feedback-Effekten

Empirical Research on Feedback Processing and its Effects

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0019>

Zusammenfassung: Seit mehreren Jahren werden kontroverse Diskussionen über Dozentenfeedback geführt. Die Untersuchung wurde im Rahmen einer realen Unterrichtssituation durchgeführt. Die statistische SPSS-Analyse zeigt, dass die Gruppe, die indirektes Feedback bekommt, nachhaltigere Leistungen erzielen konnte, als die Gruppe, die direktes Feedback bekommt. Indirekte Feedbacks inspirieren die Studierenden zur selbstständigen Reflexion, zudem fördern Feedback-Gespräche mit Dozierenden das Verständnis der sprachlichen Strukturen. Um die Schreibkompetenz zu fördern und weiterzuentwickeln, sollten schriftliche Übungsformate daher in stärkerem Maße von indirekten Feedbacks begleitet werden.

Schlüsselwörter: Feedback, Überarbeitung, Schreibunterricht, Schreiberwerb, Schreibkompetenz

Abstract: For a number of years there have been controversial debates about effective feedback. The enquiry was conducted in the course of an actual teaching

Hinweis: Diese Untersuchung wurde durch die Rektor-Stiftung der Xiamen-Universität unterstützt.

***Kontaktpersonen:** FANG Fan, E-Mail: Fangfan03@hotmail.com
Renate FREUDENBERG-FINDEISEN, E-Mail: freufin@uni-trier.de

situation employing ‘mixed method design’. Statistical SPSS analysis shows that group A, receiving indirect feedback, was able to maintain sustained performance throughout the learning process. Indirect feedback inspires autonomous reflection in students. Additionally, feedback talks with lecturers promote an understanding of linguistic structures. In order to enhance and further develop writing competency, writing exercise formats should thus be accompanied by indirect feedback to a greater extent.

Keywords: writing and revising, feedback and feedback types, feedback processing, writing competency

1 Einleitung

Parallel zur Entwicklung der modernen Kommunikationsmittel steigt die schriftliche Kommunikationsdichte auf politischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Schreibkompetenz von Fremdsprachenlernenden immer mehr an Bedeutung. Demnach erscheint es konsequent, auch die Schreibfähigkeit von Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden auf nachhaltige Weise auf- und auszubauen. Eine wichtige Methode dafür ist die Korrektur durch Feedback. Seit mehreren Jahren werden kontroverse Diskussionen (vgl. z.B. Bitchener/Ferris 2012) darüber geführt, auf welche Weise Dozierende ihren Sprachstudierenden effektiv Feedback geben können. Doch eine eindeutige Antwort hierauf scheint schwierig.

Zwar wurden im angelsächsischen Raum bereits viele Forschungsprojekte in Bezug auf die oben genannte Frage durchgeführt, doch die hierbei gewonnenen Forschungsergebnisse sind von unterschiedlicher Qualität. Auch in China sind viele Forschungsarbeiten zum fremdsprachlichen Schreiben entstanden, sie beziehen sich aber vor allem auf die Fremdsprache Englisch (vgl. Zhang/Yan/Liu 2015). In Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache und insbesondere mit Blick auf das Germanistikstudium in China fand diese Frage bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wenig Beachtung.

Der vorliegende Artikel will diese Lücke ein wenig schließen helfen. Im Mittelpunkt unseres Beitrages steht die Diskussion empirischer Befunde zur Verarbeitung von Dozentenfeedback durch Sprachlernende. Zentral ist dabei die Frage, welche Feedback-Formen für Lernende warum effektiv sind. Ziel unseres Beitrages ist, auf der Grundlage der Befunde Empfehlungen zur Gestaltung von Feedback zu geben. Unsere folgenden Ausführungen haben wir in sechs Punkte gefasst: Zunächst werden wir kurz auf den Stellenwert des Schreibens im Germanistikstudium in China eingehen, um dadurch den Kontext – auch für die vor-

zustellende empirische Untersuchung – ein Stück weit zu verdeutlichen. In den darauffolgenden Abschnitten 2 und 3 werden die der Untersuchung zugrunde liegenden theoretischen Prämissen zum Zusammenhang von Spracherwerb und Feedback wie auch zu Feedback-Formen und deren Einflussfaktoren erörtert. In den Abschnitten 4 und 5 werden dann die empirische Untersuchung im Einzelnen vorgestellt, die Befunde diskutiert und Ergebnisse formuliert. Besonders wird dabei auf direkte und indirekte Feedback-Formen wie auch auf Sprachvermögen, Lernmotivation und Fehlertypen eingegangen. Den Abschluss bilden Empfehlungen zur Gestaltung von schriftlichem Feedback.

2 Schreibunterricht in den germanistischen Studiengängen in China

In China fangen die meisten Germanistikstudierenden an den Universitäten ihr Studium ohne jegliche Kenntnisse im Deutschen an, deswegen stehen in den ersten zwei Semestern die Vermittlung der deutschen Phonetik und grundlegende Sprachkenntnisse im Mittelpunkt.

Ab dem dritten Semester wird den Studierenden Schreibunterricht angeboten. Im Rahmenplan für das Studium (vgl. Kong 2009: 466) sind zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen. Inhaltlich orientiert sich dieser Unterricht dabei stark an den schriftlichen Aufgaben der PGG (Prüfung für das Grundstudium Germanistik), die auf Gebrauchstexte und literarische Textsorten zielt und am Ende des vierten Semesters von allen Germanistikstudierenden in China abgelegt werden muss. An der Universität Xiamen wird für den Schreibunterricht das Lehrbuch *Texte verfassen* (Ni et al. 1995) verwendet, ein textsortenbasiertes Lehrbuch, das anhand verschiedener Themen das Textverstehen und das Schreiben von Texten trainiert und dabei auch Text(sorten)wissen vermittelt und erweitert.

Obgleich der Entwicklung von Schreibkompetenz damit kein unwichtiger Platz im Curriculum eingeräumt wird, ist nach den Erhebungen der Ergebnisse der PGG das Schreiben eine Schwachstelle der chinesischen Germanistikstudenten und -studentinnen (vgl. Kong 2009: 466). So stellt sich schon seit Längerem die Frage, wie die Schreibkompetenz der Studierenden erhöht werden kann. Auf dem Prüfstand steht dabei auch der Unterricht selbst, gilt das Schreiben doch oft als eine Übung, in der zuvörderst das Sprachwissen der Lernenden überprüft wird. Aber auch systematische empirische Untersuchungen zur Ausbildung fremdsprachlicher Schreibkompetenz sind unentbehrlich.

Bei der Förderung des fremdsprachlichen Schreibens wird dem Feedback eine wichtige Rolle zugesprochen, denn die korrigierenden Rückmeldungen

können den Lernenden auf Diskrepanzen zwischen seiner Lernaltersprache und der Zielsprache aufmerksam machen und so das Sprach- und Schreibenlernen unterstützen (vgl. Swain 1995; Swain/Lapkin 1998; Chandler 2003; Sachs/Polio 2007).

3 Spracherwerb und Feedback: Theoretische Perspektiven

Das schriftliche korrigierende Feedback wird in der Forschung vor allem aus zwei Perspektiven untersucht: aus der Sicht des Zweitspracherwerbs und aus der Sicht der L2-Schreibforschung.

Die L2-Schreibforschung sieht das Feedback als eine Methode, um die Textqualität und Schreibeffizienz zu fördern; dabei wird die Korrektheit (Fehlerfreiheit) als ein wichtiges Kriterium betrachtet (Bitchener/Ferris 2012). Für die L2-Schreibforschung ist eine wichtige Frage, ob das Feedback den Lernenden helfen kann, den Text zielsprachenadäquater zu gestalten, letztlich die Schreibkompetenz zu erhöhen, damit die Lernenden bessere Schreiber werden können (vgl. Ferris 2010; Wei/Shi 2016). Der Einfluss des schriftlichen Feedbacks auf den Erwerb der Zielsprache wird nicht direkt in konkreten Teilbereichen der Sprachkenntnisse (Grammatik, Syntax, Wortwahl, Idiomatik etc.) untersucht, sondern stärker ganzheitlich beobachtet.

Die Zweitspracherwerbsforschung legt den Fokus darauf, ob Feedback überhaupt oder was für eine Form von Feedback sich positiv auf den Erwerb eines bestimmten grammatischen Phänomens oder einer Sprachstruktur auswirken kann. Deshalb wird oft zwischen fokussiertem und unfokussiertem Feedback unterschieden. Im realen Unterrichtskontext aber werden Fehler verschiedener Arten statt eines einzigen Fehlertyps behandelt, deswegen ist diese Forschungsmethode für eine unterrichtsbasierte Untersuchung nicht ausreichend (vgl. Ferris 2010; Hoshii 2013).

Obwohl beide Forschungsperspektiven vom Ansatz her unterschiedlich sind, wird der positive Einfluss von Feedback auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz und Spracherwerbsentwicklung durch die vielen empirischen Untersuchungen zu diesen Forschungsperspektiven bestätigt.

Wie zu Beginn ausgeführt, gilt in der Praxis des Schreibunterrichts in China das Schreiben als eine Übung, bei der geprüft wird, ob die Studierenden das Sprachwissen beherrschen. In diesem Kontext hat das Feedback nicht nur die Funktion, die Schreibkompetenz zu fördern, sondern es soll die allgemeinen Sprachkenntnisse konsolidieren. Durch das Feedback und den Unterricht kann

die lernersprachliche Entwicklung beeinflusst werden. Die folgenden Forschungsansätze dienen als theoretische Grundlage für diese Forschung über Feedback: Lernersprachen-Hypothese, Input- und Output-Hypothese.

3.1 Lernersprachen-Hypothese

Die Lernersprachen-Hypothese wurde von dem amerikanischen Linguisten Larry Selinker (1972) ausgearbeitet. Die Lernersprache ist ein spezifisches linguistisches System, das Erklärungen für den Zweit- und Fremdspracherwerbsprozess anbietet. Nach der Lernersprachen-Hypothese bauen die Fremdsprachenlernenden ein System auf, das durch Systematizität und Dynamizität gekennzeichnet ist und durch Elemente der L1 wie auch der L2 und weiterer gelernter Sprachen beeinflusst sein kann. Fehler werden somit als natürliche Ereignisse betrachtet, die Fortschritte im Spracherwerb zeigen. Ellis (2000: 33f.) fasst die Eigenschaften einer Lernersprache wie folgt zusammen:

The learner constructs a system of abstract linguistic rules which underlies comprehension and production of the L2; The learner's grammar is permeable, which means that the learner's grammar is not just influenced from the outside but also influenced from the inside.

Die Lernersprache ist instabil und durch Lern- und Kommunikationsstrategien veränderbar (Edmondson/House 2000: 232).

3.2 Input- und Output-Hypothese

Nach der umstrittenen Input-Hypothese von Krashen ist verständlicher Input die einzig nötige und hinreichende Voraussetzung für den Spracherwerb (Krashen 1984: 61). Durch ihre empirische Forschung hat die kanadische Linguistin Swain herausgefunden, dass Input alleine für die Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks nicht ausreichend ist. Aus diesem Grund hat Swain die Output-Hypothese entwickelt (Swain 1985 und 1988), die besagt, dass Input ohne Rückmeldungen oder Sprachproduktion nicht genügend Einfluss auf die Entwicklung der Lernersprache hat. Die Lernenden sollen motiviert und aufgefordert werden, Output zu produzieren, um auf diese Weise tiefer und intensiver mit der Sprache zu arbeiten (vgl. Swain 2000). Durch das Produzieren von Output kann eine stärkere mentale Verarbeitung gefördert werden, die den mündlichen wie schriftlichen Ausdruck der Lernenden zielsprachenähnlicher wie auch kommunikationsadäquater macht. Die Lernenden können ihre Hypothesen zur Zielsprache an ihrem Output und dem dazu gegebenen Feedback überprüfen (bestätigen oder

korrigieren). Das Output-Potenzial spielt damit eine signifikante Rolle für die Sprachentwicklung.

Swain (1995) hat drei Funktionen von Output zusammengefasst: Aufmerksamkeit erwecken, Hypothesen prüfen und Reflexion anregen. Die konkreten Formen von Output sind nach Swain (2000) Sprechen, Schreiben, kollaborative Dialoge, private Rede, Verbalisierung und „*languageing*“.

Das Lernen ist sowohl eine kognitive als auch eine soziale Aktivität. Bei der Anwendung der Zielsprache wird der Fremdspracherwerb durch die Anwendung der Sprache modifiziert; die soziale Umgebung und Interaktionen bieten den Lernenden Motivation und Methoden, nach Lösungen für die kommunikativen Herausforderungen zu suchen (vgl. van Lier 2000; Swain 2000).

3.3 Interaktionshypothese

Swain hat in ihrer Argumentation die Begriffe „Output“ und „Input“ beibehalten, die ihrem Sinn nach der Interaktionshypothese entsprechen. Nach der Interaktionshypothese dient die Kommunikation beim Spracherwerb als Übungs- und Lernmedium; so wird z.B. Feedback als Instrument zur Weiterentwicklung der Sprachfähigkeit positiv bewertet.

Anfangs wurde nur das mündliche Feedback aus der Interaktionsperspektive untersucht. Nach Long (1996) können die Kommunikationsprobleme, wie Lernerfehler im mündlichen Ausdruck, durch Gesprächsstrategien gelöst werden, wie z.B. durch Wiederholung, Umformulierung, Verständnisüberprüfung oder Bitte um Erklärung. Dabei arbeiten die Muttersprachler mit den Fremdsprachenlernenden zusammen, um zu garantieren, dass die Lernenden das nächste Entwicklungsniveau der Sprachkompetenz erreichen können. Long hat die Interaktionshypothese als Bedeutungsaushandlung in wechselseitiger Interaktion gekennzeichnet. Er definiert die Bedeutungsaushandlung als einen Prozess, in dem die Lernenden mit einem kompetenteren Gesprächspartner kommunizieren und Signale von der Gegenseite bekommen und verstehen. In diesem Prozess werden grammatische und lexikalische Formen, Gesprächsstrukturen und der Gesprächsinhalt auf einem akzeptablen Niveau reguliert und verbessert (Long 1996: 418). Dabei spielt das Feedback eine wichtige Rolle; es ist wie eine Brücke, die die aktuelle Lernersprache zur Zielsprache führt (Mackey 2012: 12). Durch Interaktion wird Aufmerksamkeit erregt, die ein wichtiger Faktor im Lernprozess ist, Feedback dient als eine Methode, die die Lerner aufmerksam für die sprachlichen Formen macht (Polio 2012: 383). Kritisch gesehen wird aber, dass die Interaktionshypothese nach Long vor allem auf die funktionalen Aspekte von Sprache fokussiert, Aspekte der sprachlichen Form bleiben ausgespart; auch fehlen empirische Befunde.

4 Feedback und Feedback-Forschung: Einblicke zum Forschungsstand

4.1 Definition von Feedback

Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit dem Begriff „Feedback“. Feedback ist entscheidend für das Ermutigen und Konsolidieren des Lernens (Hyland/Hyland 2006: 1). „Written corrective feedback“ wurde von Ferris als schriftliche grammatische Korrektur oder Fehlerkorrektur definiert (2012: 447). Feedback wird verwendet, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Schreibresultat zu richten und damit auch Probleme beim Schreiben aufzuzeigen (Ellis 2009: 105).

4.2 Relevanz von Feedback

Resümiert man die Forschung zu Effekten von Feedback in Hinblick auf Schreibentwicklung und Zweitspracherwerb, so kann man keine einheitliche Antwort finden, vielmehr ist die Befundlage zweigeteilt und sehr komplex.

So kann Truscott (1996 und 1999) keinen positiven Einfluss von Feedback auf Spracherwerb erkennen, er hält Feedback sogar für schädlich, bezeichnet es als Zeitverschwendung. Im Gegensatz dazu kommen Bitchener und Ferris in ihren Forschungsarbeiten, in denen sie auch die bis 2012 vorliegenden Studien zum Feedback zusammengefasst und nach verschiedenen Perspektiven sortiert und verglichen haben¹, zu dem Schluss, dass Feedback nutzbringend beim Spracherwerb ist, denn Lernende, die Feedback bekommen hatten, schnitten in Post-Tests besser ab als Lernende, die kein Feedback erhalten hatten. Da die empirischen Befunde aber oft unter Laborbedingungen gewonnen wurden, sind Langzeiterhebungen wie auch Transfertestes unentbehrlich. Und auch die Frage, welche Formen von Feedback wann besonders effektiv sind und welchen Einfluss Feedback auf die Entwicklung von fremdsprachiger Textkompetenz insgesamt hat², ist noch unbeantwortet. Hierfür muss der konkrete Feedback-Verarbeitungsprozess berücksichtigt und untersucht werden. Eine Möglichkeit dazu stellen wir in diesem Beitrag vor.

¹ Sie bestätigen die Untersuchungsergebnisse von Ferris 1995, Ferris/Roberts 2001, Chandler 2003, Ferris 2006 und Ferris 2010.

² vgl. Bitchener/Ferris 2012 und Ohta 2015.

4.3 Forschung über Feedback-Formen

Ellis fasst die Formen von schriftlichem Feedback zusammen und kommt zu folgender Typologie: (1) Aufgrund der Art und Weise wird nach direktem und indirektem Feedback unterschieden. (2) Beim indirekten Feedback wird zwischen metalinguistischer Korrektur (Liste mit Erklärungen zu den verschiedenen Codierungen) und einfachen Unterstreichungen bzw. Markierungen unterschieden. (3) Es wird nach fokussiertem und unfokussiertem Feedback unterschieden (hier kommt es darauf an, ob alle Fehler berücksichtigt werden oder nur bestimmte Fehlertypen). (4) Feedback als Überarbeitung. (Ellis 2009: 98)

4.3.1 Direktes und indirektes Feedback

Untersuchungen zu den verschiedenen Feedback-Formen gibt es vor allem in der angelsächsischen Forschung und hier besonders zum direkten und indirekten Feedback.

Beim direkten Feedback bieten die Dozenten/Sprachlehrer und Dozentinnen/Sprachlehrerinnen den Lernenden die korrekten Formen an, beim indirekten Feedback dagegen werden nur Hinweise darauf gegeben, dass ein Fehler besteht (Ellis 2009: 99). Hyland und Hyland (2006: 13) haben direktes und indirektes Feedback detaillierter definiert. Sie beschreiben direktes Feedback als „provision of the correct linguistic forms, including crossing out an unnecessary word, phrase, or morpheme, inserting a missing word or morpheme, or writing the correct word or form near the erroneous form.“ Indirektes Feedback wird im Weiteren folgendermaßen definiert: „Teacher indicates in some way that an error has been made – by means of an underline circle, code, or other mark – but does not provide the correct form, leaving the student to solve the problem that has been called to his or her attention“ (Hyland/Hyland 2006: 15).

Wenn man die Befunde auswertet, sprechen die Ergebnisse von Chandler (2003), Ferris (2006) und Ellis et al. (2008) für direktes Feedback, weil es kurzfristig zu einer erhöhten erfolgreichen Überarbeitungsquote führt. Nach van Beuningen et al. (2008: 279) hat direktes Feedback einen stärkeren Einfluss auf die langfristige Sprachentwicklung; kurzfristig sind aber beide Formen genauso effektiv. Auch die über zehn Monate geführte empirische Forschung von Bitcheener und Knoch (2009) bestätigt die langfristige Auswirkung von direktem Feedback auf den Spracherwerb wie auch kurzfristige Effekte beider Feedback-Formen.

Viele Untersuchungen sprechen aber auch für das indirekte Feedback. Das indirekte Feedback führt die Lernenden zum autonomen Lernen, zum Prüfen von

Hypothesen und zur tieferen Beschäftigung mit der Sprache (Doughty/Williams 1998; Hoshii 2013; Ohta 2015).

Nach den Ergebnissen der empirischen Untersuchung von Ferris (2006) übernehmen die Lernenden das direkte Feedback der Dozenten und Dozentinnen, ohne sich weitere Gedanken zu machen. Demgegenüber werden ungefähr drei Viertel des indirekten Feedbacks (Unterstreichungen mit Fehlercode oder nur Unterstreichungen) von den Lernenden selbst erfolgreich überarbeitet. Die selbstständigen Überarbeitungsprozesse führen zu einer höheren Fehlerfreiheitsquote und stärkeren langfristigen Schreibkompetenzentwicklung.

Für das Deutsche als Fremdsprache beschäftigt sich Ohta mit Feedback-Effekten bei japanischen Deutschlernenden und untersucht drei Feedback-Formen: direktes Feedback, indirektes Feedback und indirektes Feedback mit Fehlercode. Die quantitative Untersuchung von Ohta (2015: 207) erbrachte als wichtiges Ergebnis, dass direktes Feedback kurzfristig effizienter ist als ein Feedback mit Fehlercode und Unterstreichungen, aber kein signifikanter Unterschied zwischen Fehlercode und Unterstreichungen feststellbar ist. Allerdings führte das direkte Feedback zu weniger Reflexion. Die verschiedenen Feedback-Formen (Berichtigung, Fehlercode, Unterstreichungen) haben keine langfristigen Auswirkungen auf die Überarbeitungskompetenz, ein Einfluss auf die Länge der Texte wurde auch nicht festgestellt. Es wurde von Ohta (2015) deshalb vorgeschlagen, die Schreibenden zum Reflektieren zu motivieren, weil das Selbstreflektieren den Spracherwerbsprozess fördere.

4.3.2 Individuelle Faktoren

Lernforscher sind sich einig darüber, dass die Wirkung von Feedback v.a. auch mit individuellen Faktoren der Lernenden zusammenhängt. Entsprechend werden in vielen empirischen Untersuchungen auch individuelle Faktoren in den Blick genommen.

So sollten nach Hyland und Hyland (2006: 13) und Hoshii (2013: 82) die Feedback-Formen nach Fehlertypen und dem Lernstand der Lerner unterschieden werden, denn die Lernenden verfügen über unterschiedliches grammatisches Wissen und verschiedene Sprachstände. Auch beeinflussen die kognitiven und affektiven Faktoren das konkrete Verhalten bei der Korrektur und spielen eine bedeutende Rolle im Feedback-Verarbeitungsprozess (Han/Hyland 2015: 40), denn linguistische und affektive Faktoren beeinflussen die Aufnahme (uptake) von Feedback (Ellis 2009; Storch/Wigglesworth 2010; Ferris 2011).

Qi und Lapkin (2001) analysieren kognitive Prozesse anhand von Dateien des Lauten Denkens bei der Überarbeitung und finden heraus, dass die Qualität der

Aufmerksamkeit entscheidend ist. Substantielle Aufmerksamkeit führt zu positiver Auswirkung von Feedback, oberflächliche Aufmerksamkeit aber führt zu weniger Auswirkung bzw. lässt gar keine Auswirkungen des Feedbacks erkennen. Die Untersuchung von Sachs und Polio (2007) bestätigt, dass ein tiefes Verständnis von Korrektur und Paraphrasen zu einer niedrigeren Quote der Fehlerwiederholung führt. Storch und Wiggleworth (2010) untersuchen zwei Feedback-Formen: das Paraphrasieren und den indirekten Fehlercode. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass eine intensivere Beschäftigung mit den Fehlern durch das indirekte Feedback erreicht wird, die zu einer höheren Quote im Feedback-Verarbeiten und zu einer länger anhaltenden Wirkung der Korrektur führt.

Ferris et al. (2013) untersucht 16 Studierende mit Migrationshintergrund, die Englisch als Zweitsprache lernen. 20 Fehlertypen werden betrachtet. Auch diese Untersuchung bestätigt die Notwendigkeit einer Besprechung und Klärung der Fehlerkorrektur, weil sich die Lernenden beim selbstständigen Überarbeitungsprozess nicht an die im Unterricht besprochenen Sprachregeln erinnern.

Diese Befunde zusammenfassend wird deutlich, dass kontextuelle (externe) und individuelle (interne) Faktoren die Verarbeitung des Feedbacks beeinflussen und dass der Effekt von unterschiedlichen Feedback-Formen auf eine komplexe und dynamische Interaktion von Sprachwissen und affektiven Faktoren wie Motivation und Ziele angewiesen ist. Wie diese dynamische Interaktion aber im Einzelnen aussieht, wurde noch nicht geklärt. Und auch der Frage, für welche Fehlertypen man eine nähere Besprechung und Erklärung benötigt, muss noch nachgegangen werden.

5 Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

5.1 Forschungsfragen

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen folgende Fragen:

- 1) Welche Art von Feedback ist wirkungsvoller, das direkte oder das indirekte Feedback?
- 2) Wie gehen Lernende mit unterschiedlichen Lernständen mit dem indirekten und dem direkten Feedback um?
- 3) Welche Fehlertypen werden mit indirektem Feedback weniger erfolgreich überarbeitet, bei welchen ist es eher erfolgreicher als anderes Feedback und warum?
- 4) Wie sollten Sprachlehrkräfte das Feedback gestalten, um die Entwicklung der Lernersprache zu fördern?

5.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung fand im Rahmen einer realen Unterrichtssituation statt, nämlich in einem Schreibkurs für chinesische Germanistikstudierende im vierten Studiensemester. 19 Studierende nahmen an diesem Schreibkurs teil: 16 Studentinnen und 3 Studenten, alle sind zwischen 20 und 21 Jahre alt. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben vor ihrem Germanistikstudium sechs Jahre Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt, Deutsch ist ihre zweite Fremdsprache. Zum Zeitpunkt der Untersuchung lernten sie Deutsch im vierten Semester. Alle Probanden besuchten denselben Deutschunterricht.

5.3 Untersuchungsimplementation

Die Untersuchung dauerte insgesamt sechs Wochen. Sie wurde mit dem folgenden Mixed-Method-Design durchgeführt: quantitative Untersuchung, qualitative Analyse mit retrospektiven Interviews sowie Protokolle auf der Basis des Lauten Denkens. In den ersten drei Wochen schrieben die Studierenden jede Woche einen Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema. Die schriftliche Sprache der Studierendentexte wird als Lernersprache betrachtet. Das Feedback spielt eine wichtige Rolle als eine Lern- und Kommunikationsstrategie, die die instabile und veränderbare Lernersprache einen Schritt näher an die Zielsprache bringen kann. Als Feedback werden im Kontext dieser Untersuchung Rückmeldungen aller Art betrachtet, die den Lernenden bei der Bearbeitung ihrer Texte vom Dozenten/von der Dozentin angeboten werden, um eine angemessene Lösung zu finden.

Gruppe A (sechs Studierende, jeweils zwei mit fortgeschrittenem, mittelmäßigem und elementarem Lernniveau) bekommt indirektes Feedback, das durch Unterstreichungen im Text markiert wird. Diese Texte werden von den Studierenden zunächst anhand des schriftlichen Feedbacks überarbeitet. Dabei werden sie aufgefordert, laut zu denken und die Daten aufzuzeichnen. Diese Daten zeigen den Output-Prozess. Danach besprechen die Studierenden der Gruppe A mit dem Dozenten/der Dozentin ihre Überarbeitung, wobei auch metalinguistische Erklärungen gegeben werden. Die Gespräche zwischen den Studierenden der Untersuchungsgruppe und dem Dozenten/der Dozentin werden ebenfalls für die Analyse aufgenommen, weil die Interaktionen der Besprechung im Sinne der Swain-Hypothese eine Rolle als Input und Output spielen. In unserer Untersuchung sind die Studierendentexte die Grundlage, die Denke-Laut-Protokolle dienen als private Rede und die Besprechungen zwischen Studierenden und Dozenten und Dozentinnen als kollaborative Dialoge im Sinne der Output-Hypothese von Swain. Gruppe B (13 Studierende) bekommt direktes Feedback durch Berichtigungen.

Zusätzlich wurden am ersten Tag eine Textaufgabe als Pre-Test sowie zum Abschluss eine individuelle Prüfung als Post-Test durchgeführt. Im Post-Test wurde überprüft, inwieweit die Studierenden die korrigierten Formulierungen anwenden konnten und welche Unterschiede es zwischen beiden Gruppen gibt. In der qualitativen Untersuchung werden die Überarbeitungsprozesse der Studierenden der Gruppe A analysiert. Die methodologische Grundlage bilden dabei eine qualitative Inhaltsanalyse mit retrospektiven Interviews sowie Protokolle auf der Basis des Lauten Denkens.

6 Ergebnisse der Untersuchung

6.1 Frage 1: Welche Art von Feedback ist wirkungsvoller, das direkte oder das indirekte Feedback?

Gruppe A bekam indirektes, Gruppe B direktes Feedback. Anhand eines Post-Tests wurde mittels T-Test gemessen, ob sich die beiden Gruppen dabei unterscheiden. Tabelle 1 zeigt, dass sich die Mittelwerte augenscheinlich etwas unterscheiden, aber daran kann noch nicht erkannt werden, dass es einen signifikanten Unterschied gibt.

Tab. 1: SPSS-Output – Gruppenstatistik.

Gruppenstatistiken				
Gruppe		N	Mittelwert	Standardabweichung
Gesamtnote	A	6	53.8125	5.63115
	B	13	44.9091	6.90586

Tab. 2: SPSS-Output – Teststatistik.

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
				F	Sig.	t	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz
		Untere	Obere							
Gesamtnote	Varianzen sind gleich	.562	.464	-2.988	17	.008	-8.90341	2.97928	-15.18915	-2.61767
	Varianzen sind nicht gleich			-3.091	16.701	.007	-8.90341	2.88084	-14.98976	-2.81706

SPSS (Tab. 2) gibt bei der Durchführung eines T-Tests für unabhängige Stichproben automatisch sowohl die Ergebnisse des T-Tests bei Varianzhomogenität als auch bei Varianzheterogenität an. Da der signifikante Wert .464 größer als .05 ist, liegt hier Varianzhomogenität vor, wobei die Zeile „Varianzen sind gleich“ betrachtet wird: Die Teststatistik beträgt $t = -2.988$ und der zugehörige Signifikanzwert $p = .008$. Damit ist der Unterschied signifikant: Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich ($t [17] = -2.988$, $p = .008$). Die statistische SPSS-Analyse zeigt, dass der P-Wert im Vergleich der Gesamtnoten (Pre- und Post-Test von Gruppe A und B) als signifikant bestätigt wird. Das bedeutet, dass die Gruppe A, die indirektes Feedback bekommen hat, im Verlauf des Lernprozesses nachhaltigere Leistungen erzielen konnte. Die Frage, warum verschiedene Feedback-Methoden zum signifikanten Unterschied führen, wird anhand der Analysen der konkreten Verarbeitungsprozesse beantwortet.

In den retrospektiven Interviews wurde zudem bestätigt, dass die meisten Studierenden der Gruppe B, die die richtigen Formulierungen direkt von der Sprachlehrkraft erhielten, diese lediglich einmal durchgelesen hatten. Als im Post-Test die von ihnen produzierten Formulierungen überprüft wurden, hatten viele Probanden die richtigen Lösungen nicht mehr im Gedächtnis. Die Studierenden der Gruppe A hingegen reflektierten ihren Lernprozess in deutlich stärkerem Maße, etwa indem sie das Wörterbuch als Hilfsquelle nutzten oder indem sie sich über die entsprechenden metalinguistischen Regeln im Lehrbuch informierten. Durch solche kognitiven Verarbeitungen haben sie die Formen im Gedächtnis behalten und die metalinguistischen Regeln tiefer verinnerlicht bzw. automatisiert.

6.2 Frage 2: Wie gehen die Lernenden mit unterschiedlichen Lernständen mit dem indirekten und dem direkten Feedback um?

Die indirekten Feedbacks machen die Lernenden darauf aufmerksam, dass es bei den unterstrichenen Wörtern oder Sätzen lernersprachliche Abweichungen gibt. Dann fangen die Lerner mit dem Überarbeitungsprozess an. In dieser selbstständigen Korrekturphase verfolgten die Probanden folgende Strategien:

- a) Fehler mithilfe eigener Sprachkenntnisse überarbeiten.
- b) Im Wörterbuch nachschlagen.
- c) Im Internet recherchieren.
- d) In Lehrbüchern und Unterrichtsnotizen nachschlagen.
- e) In Grammatikbüchern recherchieren.

Diese konkreten Arbeitsstrategien und Methoden werden aber je nach Lernstand und individuellen Anlagen von den einzelnen Lernern unterschiedlich genutzt.

6.2.1 Gruppe A, die indirektes Feedback in Form von Unterstreichungen bekam (Studierende A–F)

Auf Grundlage der Denke-Laut-Protokolle kann eine allgemeine Überarbeitungs-routine skizziert werden (s. Abb. 1), dabei bestehen aber individuelle Unterschiede aufgrund verschiedener Lernniveaus.

Abb. 1: Allgemeine Überarbeitungsroutine bei indirektem Feedback.

Im Folgenden werden die Überarbeitungsprozesse anhand von Beispielen vorgestellt, dabei wird insbesondere auch das Lernwachstum berücksichtigt: Block 1) zwei fortgeschrittene Studentinnen A und B; Block 2) zwei mittelmäßige Studentinnen C und D; Block 3) zwei elementare Studierende, Studentin E und Student F.

1) Zwei fortgeschrittene Studentinnen (Studentinnen A & B)

Überarbeitungsphase: viel reflektieren, viel nachschlagen (Wörterbuch, DWDS, Duden online).

Studentin A, Beispiel 1:

Originaltext: Er überraschte, als er diese Ohrringe aus Diamant, die im Licht der elektrischen Lampe glänzten, auf den ersten Blick sah.

Überarbeitet: Er war überrascht, als er diese Ohrringe aus Diamant, die im Licht der elektrischen Lampe glänzten, auf den ersten Blick sah.

Studentin A schlägt das Verb „überraschen“ im Wörterbuch *Langenscheidt* nach, in den Denke-Laut-Protokollen heißt es:

Überraschen, etwas überrascht jemanden, ah, das Subjekt von überraschen muss eine Sache, ein Objekt sein, hier ist kein Arbeitsvorgang, sondern ein Zustand, deswegen muss überraschen hier im Passivsatz gesetzt werden. Er war überrascht. (Auf Chinesisch laut gedacht: überraschen 应该是什么让某人惊讶, 所以这里应该是被动态, 这里不是一个动作, 而是一个状态, 所以应该用状态被动态, 所以应该是. Er war überrascht).

Das Wort „überraschen“ wurde kurz vor diesem Zeitpunkt im Unterricht besprochen, aber die Studentin hat die entsprechende Form vergessen. Bei der Überarbeitung schlägt Studentin A das Wort im Wörterbuch nach. Dabei bemerkt sie ihre fehlerhafte Form. Als sie das Beispiel im Wörterbuch sieht, erinnert sie sich an die Regeln zum Passiv, die im Grammatikunterricht besprochen worden sind. Durch diese kognitive Beschäftigung wiederholt und festigt sie die Anwendungsregeln.

Studentin A, Beispiel 2:

Originaltext: Unsere Kollegen im Store helfen Ihnen auch gern dabei, die optimale Option für Ihre Haut zu finden.

Überarbeitet: Unsere Kollegen im Kaufhof/Geschäft helfen Ihnen auch gern dabei, die optimale Option für Ihre Haut zu finden.

Laut Denke-Laut-Protokoll hat Studentin A in der ersten Version das Wort „Store“ ausgewählt, um die Abteilung in einem großen Einkaufszentrum zu beschreiben. Das Wort gibt es im Deutschen aber nicht. Dieser Fehler ist aus der Interferenz der ersten Fremdsprache Englisch entstanden. Nachdem sie Feedback bekommen hat, schlägt sie in einem Online-Wörterbuch Chinesisch-Deutsch (<http://cn.mydict.com>) nach und findet die passenden Wörter „Kaufhof“³ und „Geschäft“.

Studentin B, Beispiel 1:

Originaltext: Er schwieg, nur sein Herz klopfte immer lauter, so aufgeregt wie der Tag, an dem sie zum ersten Mal begegneten.

Überarbeitet: Er schwieg, nur sein Herz klopfte immer lauter, so aufgeregt wie an dem Tag, an dem sie sich zum ersten Mal begegneten.

Nach den Denke-Laut-Protokollen bemerkt die Studentin:

„Sein Herz wie der Tag“, das sieht wie eine Metapher aus, der Grund des Fehlers liegt sehr wahrscheinlich hier. Hier ist eine temporale Angabe, bei „wie der Tag“ fehlt die Präposition „an“ (前面句子的主语是 sein Herz, 所以这里不能说 Sein Herz wie der Tag, 变成了他的心就像这个天, 意思不对了, 错误原因应该是这个. 这里应该是个时间状语, an dem Tag, 嗯, 应该是这样).

3 „Kaufhof“ als Appellativum.

Für den zweiten Satz schlägt die Lernerin im *Langenscheidt-Wörterbuch* nach und merkt sofort, dass „begegnen“ ein reflexives Verb ist und daher hier „sich“ hinzugefügt werden muss („begegnen 是个反身动词，要搭配 sich“).

Studentin B, Beispiel 2:

Originaltext: Als ich das hörte, hebte ich mein Kopf sofort.

Überarbeitet: Als ich das hörte, hob ich sofort meinen Kopf. / Als ich das hörte, hob ich den Kopf gleich hoch.

Mithilfe des Wörterbuchs korrigiert Studentin B die falsche Form von „heben“. Sie liest den Satz drei Mal laut, schlägt das Verb „heben“ im Wörterbuch nach und findet die richtige Präteritumform. Im Wörterbuch findet sie auch, dass „Kopf“ maskulin ist, deswegen ändert sie das Possessivpronomen „mein“ zu „meinen“. Aus ihrem Sprachgefühl heraus merkt sie, dass bei „sofort“ ein Wortstellungsproblem besteht, sie sagt in den Denke-Laut-Protokollen: „Vielleicht muss ich so schreiben: hob ich sofort meinen Kopf, klingt das besser, oder? Oder hob ich meinen Kopf gleich hoch?“ Die Studentin hat zwei Alternativen angedacht. In der Besprechung mit dem Dozenten entscheiden sie sich für die erste.

Zwischenfazit:

Nach den Denke-Laut-Protokollen konsultierte Studentin A pro Text 15-mal das Wörterbuch, Studentin B 18-mal. Die Arbeitsmethoden beider Studentinnen sind ähnlich. Sie haben die meisten grammatikalischen Fehler selbstständig erfolgreich korrigiert, z.B. fehlende Satzteile oder die Adjektivdeklinaton. So konnten beide Lernerinnen die meisten grammatikalischen Fehler mithilfe ihres eigenen Sprachwissens oder mithilfe einer Wiederholung der Erklärungen in Lehrbüchern wie auch mithilfe von Wörterbuchrecherchen erfolgreich korrigieren. Bei beiden Studentinnen erkennt man die effektive Anwendung von Wörterbüchern und Internet-Ressourcen. Ihre Quoten für eine erfolgreiche Korrektur sind höher als die der anderen Studierenden, die ebenfalls indirektes Feedback bekamen (vgl. Tab. 3).

2) Zwei mittelmäßige Studentinnen (Studentinnen C & D)

Überarbeitungsphase: mittleres Rechercheniveau, oberflächlichere Fehleranalyse.

Studentin C, Beispiel:

Originaltext: Unser selbstfahrendes Auto ist unbedingt die richtigste Wahl, weil das deine Fahrzeit befreien kann.

Überarbeitet: Unser selbstfahrendes Auto ist wichtig die beste Wahl, weil das Ihre Fahrzeit frei machen kann.

Nach der Besprechung: Unser selbstfahrendes Auto ist auf jeden Fall die beste Wahl, weil das Ihre Fahrzeit verkürzen kann.

In den Denke-Laut-Protokollen heißt es:

Unbedingt sagt man normalerweise mit Negation, z. B.: nicht unbedingt, oder bei der Betonung sagt man mit unbedingt. Deswegen kann ich unbedingt hier vielleicht weglassen oder schreibe ich statt „unbedingt“ „wichtig“, um zu betonen.

Hier ist ihre Korrektur nicht erfolgreich. Bei „Wahl“ denkt sie laut:

Wahl, gute Wahl, oder best, best passt hier besser, beste Wahl sollt das sein, glaube ich. (Wahl, 好选择, 最好, 是不是得用 best, 我想那就是beste Wahl). In dem offiziellen Brief muss man siezen, deswegen muss das Possessivpronomen hier „Ihre“ sein, Ihre Fahrzeit statt deine Fahrzeit. (正式的信件得用尊称, 所以这里的物主代词应该是Ihre).

Die Korrektur ist erfolgreich.

Bei „befreien“ weiß sie nicht, ob es sich um ein Wortwahlproblem oder eine falsche Form handelt. Das Wort „befreien“ kennt sie vorher auch nicht, sie hat es während des Schreibens im Wörterbuch gefunden. Sie ändert das Wort dann direkt nach ihrem Sprachgefühl zu „frei machen“. In der Besprechung mit dem Dozenten wird dann erklärt, dass hier „verkürzen“ besser passt: „die Fahrzeit verkürzen“.

Sie macht noch viele weitere Ausdrucksfehler, die unbearbeitet bleiben. In den Denke-Laut-Protokollen sagt sie:

Ich denke oft im Chinesischen und möchte immer meine Formulierungen vom Chinesischen ins Deutsche übersetzen, deswegen schreibe ich viele Sätze, die in dem Text stilistisch nicht passen. Aber ich weiß auch nicht, wie ich die Formulierungen verbessern kann.

Studentin C schlägt nicht so oft in Wörterbüchern nach. Sie überarbeitet die Texte nach ihrem Sprachgefühl. Nach den Denke-Laut-Protokollen schlägt C nur acht Mal im Wörterbuch nach, bei einer Hälfte im Print-Wörterbuch, bei der anderen auf dem Handy.

Studentin D, Beispiel 1:

Originaltext: Wir streben nicht nur nach Innovation, sondern auch nach Qualität und Sicherheit, deshalb einhalten wir die höchste Sicherheitsstandards.

Überarbeitet: Wir streben nicht nur nach Innovation, sondern auch nach Qualität und Sicherheit, deshalb halten wir die höchsten Sicherheitsstandards ein.

Nach den Denke-Laut-Protokollen liest E den Satz zweimal vor, dann schlägt sie das Wort „einhalten“ im Wörterbuch nach und merkt, dass „einhalten“ ein trennbares Verb ist. Bei „höchste“ überlegt sie:

Liegt das Problem in der Adjektivdeklinaton? Die Form von Sicherheitsstandards ist Plural, vor dem Plural ist die Deklination von Adjektiven ... [Im Lehrbuch nachgeschlagen] En, hier musst höchsten sein, ok, ich glaube, das ist jetzt korrekt.

Im Durchschnitt verwendet Studentin D dreimal pro Text das Wörterbuch oder Online-Ressourcen, das Lehrbuch hat sie bei der Überarbeitung auch immer dabei und schaut manchmal die Grammatikregeln nach. Nach den Denke-Laut-Protokollen überarbeitet sie den Text oft direkt mithilfe ihres eigenen Sprachwissens. Der Grund dafür liegt vielleicht auch darin, dass die Fehler von D nicht sehr schwerwiegend sind.

Studentin D, Beispiel 2:

Originaltext: Die Zeit geht langsam, als ob ein Jahrhundert ist schon vorbei.

Überarbeitet: Die Zeit vergeht langsam, als ob ein Jahrhundert schon vorbei ist.

Nach der Besprechung: Die Zeit vergeht langsam, als ob ein Jahrhundert schon vorbei wäre.

In der selbstständigen Überarbeitung mit dem schriftlichen Feedback findet D im Wörterbuch das passende Verb „vergehen“ statt „gehen“, den konkreten Suchprozess hat sie nicht aufgezeichnet. Im Interview erwähnt sie, sie habe das Verb „gehen“ und andere mögliche Verben mit Präfixen nachgeschlagen, z.B. vergehen, angehen und vorgehen, weil sie diese Formulierung einmal im Unterricht gehört habe. Sie kann sich nicht mehr an das Verb erinnern, aber es soll ein Verb mit dem Stamm „gehen“ sein. Im *Langenscheidt-Großwörterbuch* liest sie den Beispielsatz: „Wie die Zeit vergeht!“ Da merkt sie, dass das Verb „vergehen“ sein muss. Sie lernt auch eine neue Formulierung beim Nachschlagen: „Die Tage vergehen wie im Fluge, man kann auch sagen: Der Urlaub vergeht wie im Fluge.“ Das ist eine gute Wiederholung für sie, weil dieses Idiom schon im Unterricht besprochen worden ist.

Den Fehler von „ist“ korrigiert sie nur teilweise. Das Verb bringt sie an die richtige Stelle, aber die falsche Form ist ihr nicht aufgefallen. In der Besprechung wird ihr dann erklärt, dass eine Satzverbindung mit „als ob“ einen hypothetischen Vergleich ausdrückt; es ist ein irrealer Komparationssatz, deswegen muss das Verb im Nebensatz im Konjunktiv II gebraucht werden.

Die Formfehler hat D zwar erfolgreich korrigiert, aber ihre Bearbeitung ist nicht intensiv und tief genug, sodass schwerwiegende Fehler ungelöst bleiben.

3) Zwei elementare Studierende (Studentin E & Student F)

Überarbeitungsphase: Wegen mangelnder Sprachkenntnisse ist die selbständige Überarbeitung schwierig.

Studentin E, Beispiel 1:

Originaltext: Ein Brief zu meiner Tutor

Überarbeitet: Ein Brief zu meinem Tutor

Nach der Besprechung: Ein Brief an meinen Tutor

Im Betreff ist die Präposition falsch. Studentin E schlägt „Brief“ im Wörterbuch (*Das Neue Deutsch-Chinesische Wörterbuch*) nach, dort findet sie kein Beispiel mit der passenden Präposition. Wenn sie weitere Wörterbücher, wie z.B. den *Duden* konsultieren würde, fände sie die richtige Präposition „an“. Im Interview sagt sie, dass sie das *Duden-Wörterbuch* niemals benutzt habe: Weil da alles auf Deutsch sei, traue sie es sich nicht.

Studentin E ist fleißig und motiviert, aber ihre Anwendung des Wörterbuchs ist aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus ineffektiv.

Studentin E, Beispiel 2:

Originaltext: Könnte ich dir mitfahren?

Überarbeitet: Könnte ich dir schicken?

Nach der Besprechung: Könnte ich dich mitnehmen?

Studentin E meint hier eigentlich „Kann ich dich mitnehmen? (我可以送你回家吗?)“. In den Denke-Laut-Protokollen sagt sie: „Ich weiß nicht, wie ich schreiben soll, welches Wort ich verwenden soll (我不知道这里应该怎么写, 应该用哪个词)“. Wegen mangelnden linguistischen Wissens kann sie das passende Wort nicht finden. In der Besprechung wird ihr erklärt: „Man könnte fragen: ‚Könnte ich mitfahren?‘. Das bedeutet z.B., jemand fährt mit dem Auto nach Hause, und du wohnst zufälligerweise in der Nähe, dann fragst du, ob er dich mitnehmen kann.“ Durch das Beispiel kann die Studentin die Bedeutung der Verben „mitfahren“ und „mitnehmen“ unterscheiden.

Studentin E, Beispiel 3:

Originaltext: Nach dem Caféfall hatte Anne ungefähr ein Monat den Man nicht gesehen.

Überarbeitet: Nach dem Caféfall hatte Anna ungefähr ein Monat den Man nicht gesehen.

Nach der Besprechung: Nach dem Vorfall im Café hatte Anne den Mann ungefähr einen Monat nicht gesehen.

Wenn man ein Nomen als temporale Angabe verwendet, muss es im Akkusativ verwendet werden, hier also „einen Monat“. Diese Regel wurde oft im Unterricht besprochen, die Studentin hat sie aber nicht im Gedächtnis behalten. Sie sagt beim Lauten Denken: „Hier weiß ich nicht, was der Fehler ist und wie ich korrigieren soll (这里我不知道哪里错了, 也不知道应该怎么修改)“. Den Rechtschreibfehler bemerkt sie auch nicht.

Student F arbeitet unmotiviert und macht nur das Allernötigste. Bei der Überarbeitung von allen drei Texten schlägt er nicht ein einziges Mal im Wörterbuch nach. Bei manchen Sätzen hat er auch richtige Formen falsch geändert.

Student F, Beispiel 1:

Originaltext: Kannst du deine Telefonnummer mir geben?

Überarbeitet: Kannst du deine Telefonnummer mich geben?

Nach der Besprechung: Kannst du mir deine Telefonnummer geben?

Nach den Denke-Laut-Protokollen korrigiert der Student ohne Nachschlagen „mir“ direkt zu „mich“. Aber hier geht es nicht um die Form des Personalpronomens, sondern um die Stellung im Satz. Dass F den Fehler nicht richtig identifiziert, kann auch am unspezifischen Markieren liegen. Das Wort ist unterstrichen, deswegen denkt der Lerner offenbar zuerst daran, dass die Form falsch sein muss.

Student F, Beispiel 2:

Originaltext: Die Farbe von unseren TV ist schönest, weil wir die modernster Technik anwenden.

Überarbeitet: Die Farbe unsere Fernsehens ist am schönest, weil wir die moderneste Technik anwenden.

Nach der Besprechung: Die Farbe unserer TVs ist am schönsten, weil wir die modernste Technik anwenden.

Die Komparationsformen der Adjektive sind nicht korrekt, Student F korrigiert wieder direkt ohne weiteres Überprüfen. Die richtige Komparation des Adjektivs hat er im Unterricht gelernt, aber offenbar hat er die Regeln nicht mehr präsent. Trotzdem korrigiert er direkt, ohne nachzuschlagen; die Lernmotivation zu einer tieferen und umfassenderen Beschäftigung mit diesem grammatischen Phänomen fehlt bei ihm.

Student F, Beispiel 3:

Originaltext: Das geht nicht um den Fleiß, aber die Liebe.

Überarbeitet: Es geht nicht um dem Fleiß, sondern die Liebe.

Nach der Besprechung: Es geht nicht um Fleiß, sondern um Liebe.

Hier korrigiert Student F „es“ statt „das“ richtig. Dann überlegt er beim Lauten Denken, „die Präposition um passt mit Dativ.“ Deswegen setzt er beide Nomen in den Dativ. In der Besprechung wird F erklärt, dass vor Abstrakta der Nullartikel steht. Die Regeln für Nullartikel wiederholt der Dozent dann anhand der Übungsgrammatik DaF (*em*).

Student F macht sich nicht viele Gedanken bei der Überarbeitung. Er verwendet weder ein Wörterbuch noch das Lehrbuch und korrigiert die Fehler nach seinem Gefühl und Gedächtnis, obwohl er weiß, dass sein Sprachwissen noch sehr lückenhaft ist. Man muss wohl annehmen, dass ihm die Motivation fehlt.

6.2.2 Gruppe B, die direktes Feedback in Form von Berichtigungen bekam

In der Gruppe B sind die Studierenden, die richtige Lösungen direkt vom Dozenten/von der Dozentin bekommen haben. Sie beschreiben in den Interviews, wie sie mit dem direkten Feedback umgegangen sind.

Nach den Interviewergebnissen lasen von 13 Studierenden (62%) die korrigierte Version einmal durch und übernahmen alle Korrekturen ohne weitere Recherche direkt; vier davon schlugen ab und zu im Wörterbuch nach; ein Student erstellte ein Sondernotizbuch für die Fehlerkorrekturen, notierte die Korrektur, schlug im Print- wie auch Online-Wörterbuch (*DWDS*) nach und notierte weitere Beispielsätze.

6.3 Frage 3: Welche Fehlertypen mit indirektem Feedback werden weniger erfolgreich überarbeitet, bei welchen ist es eher erfolgreicher als anderes Feedback und warum?

Tab. 3: Quote der erfolgreichen Fehlerkorrektur bei den Studierenden A–F nach Fehlerkategorien und insgesamt.

Fehlerkategorie	Stud. A	Stud. B	Stud. C	Stud. D	Stud. E	Stud. F
Orthographische und Zeichensetzungsfehler	82 %	80 %	50 %	43 %	82 %	27 %
Morphologische Fehler	75 %	69 %	72 %	54 %	50 %	50 %
Syntaktische Fehler	70 %	100 %	38 %	60 %	45 %	21 %
Lexikosemantische Fehler	14 %	33 %	25 %	50 %	14 %	22 %
Ausdrucksfehler	11 %	25 %	25 %	13 %	11 %	0 %
Erfolgreiche Korrekturquote insgesamt	50 %	61 %	45 %	45 %	40 %	28 %

Beim indirekten Feedback ist die Quote erfolgreicher Überarbeitung von lexikosemantischen und Ausdrucksfehlern am niedrigsten. Daher sollen diese zwei Fehlertypen etwas genauer betrachtet werden.

6.3.1 Lexikosemantische Fehler

- 1) Originaltext: Aber deutsche Filme weiß ich zu wenig.
 Überarbeitet: Aber deutsche Filme erfahre ich zu wenig.
 Nach der Besprechung: Aber deutsche Filme kenne ich zu wenig.

Im Chinesischen gibt es nur ein Wort für diese drei Verben: 知道. Nach dem Denke-Laut-Protokoll schaut die Studentin bei der Überarbeitung nicht im Wörterbuch nach. Weil sie zufälligerweise zwei Tagen zuvor das Wort „erfahren“ in einem Text gelesen hat, denkt sie, es würde auch hier passen. In der Besprechung wird der Studentin der Unterschied zwischen den drei Verben erklärt:

(D: Dozent, S: Studentin)

D: Kannst du einen Satz mit „wissen“ bilden?

S: Ich weiß nicht?

D: Genau. Mit „wissen“ beschreibt man einen Zustand, es geht um Informationen, die man durch andere Leute oder aus Büchern bekommt. Mit „erfahren“ beschreibt man einen Prozess oder eine Aktion, bei der man Informationen bekommt. Kannst du jetzt einen Satz mit „erfahren“ bilden?

S: Ich erfahre, dass heute ein Unfall passiert ist.

D: Mit „erfahren“ beschreibt man normalerweise eine Aktion von „erfahren“ mit dem Tempus Perfekt, weil das schon passiert ist.

S: Ich habe erfahren, dass heute ein Unfall passiert ist.

D: Sehr gut. Und „kennen“? Kennst du das Verb?

S: Ja, aber ich bin mir nicht sicher, welchen Unterschied gibt es zwischen wissen und kennen.

D: Mit „kennen“ kann man beschreiben, dass man etwas nennen kann, z.B.: Kennst du ein nettes Restaurant in der Nähe? Oder „Wir kennen uns schon lange“ bedeutet, mit jemandem bekannt sein.

S: Ah, und hier, ich kennen zu wenig deutsch Filme, bedeutet, ich kann nicht viele deutsche Filme nennen.

D: Genau, ja.

Durch die mündliche Interaktion kann die Studentin die drei Synonyme voneinander unterscheiden. Im retrospektiven Interview macht sie deutlich, dass sie ohne diese Hinweise das passende Wort nicht hätte herausfinden können.

2) Originaltext: Plötzlich passte diese wachsame Frau auf, dass sich ein an einer Auffahrt stehender Wagen bewegte.

Überarbeitet: Plötzlich passte diese wachsame Frau auf, dass sich ein an einer Auffahrt stehender Wagen bewegte.

Nach der Besprechung: Plötzlich merkte diese wachsame Frau, dass sich ein an einer Auffahrt stehender Wagen bewegte.

Bei der selbstständigen Überarbeitung kann sich die Studentin nicht an das Verb „merken“ erinnern, obwohl es kein neues Wort für sie ist. Beim Denke-Laut-Protokoll erwähnt sie kurz, sie wisse nicht, wie sie hier korrigieren solle. Das Gespräch zwischen dem Dozenten und der Studentin lautet:

D: Was bedeutet „aufpassen“? Kannst du einen Beispielsatz nennen?

S: Aufpassen, Zhuyi (注意), hier meine ich Zhuyi (注意). Ich habe in einem chinesisches-deutschen Wörterbuch auf meinem Handy nach „Zhuyi (注意)“ gesucht, da kam das Wort „aufpassen“.

D: Zeig mal.

S: (Mit der Handy-Wörterbuch-App) Wenn wir Zhuyi (注意) angeben, kommen sie: „achten und aufpassen“.

D: „Aufpassen“ verwendet man, wenn etwas Gefährliches passiert ist. Z.B., wenn wir zur zweit auf der Straße spazieren und plötzlich ein Auto kommt, dann muss ich schreien: „Pass auf!“ Wie „look out“ auf Englisch.

S: Ach so! Ich verstehe jetzt.

D: Hast du nicht im Wörterbuch weiter geschaut, wie man das Verb benutzt? In welchem Kontext?

S: Nein, es tut mir leid.

D: Schlag mal im Wörterbuch nach, die zwei Verben, „aufpassen“ und „achten“! (Dozent gibt der Studentin das *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache Deutsch-Chinesisch*).

Nach fünf Minuten:

S: Ich glaube, ich verstehe, die zwei Verben sind Synonymen. Wir können sagen, „auf das Kind aufpassen oder achten“, in diesem Kontext passen die beiden Wörter.

D: Gut. Hier passt „merken“ besser. Kennst du das Wort?

S: Ach ja! „Merken“ bedeutet, man merkt etwas zufällig.

D: Ja, „aufpassen“ und „achten“ bedeuten, dass man etwas aus seinem eigenen Willen macht.

Durch die Interferenz von der Muttersprache hat die Studentin diesen lexikalischen Fehler begangen. Wegen mangelnder Vokabeln kann sie das passende Verb nicht selbstständig finden.

In den Interviews beschreiben die Studierenden oft, dass es schwierig ist, das passende Wort zu finden. Bei den lexikalischen Fehlern brauchen die Studierenden eine stärkere Unterstützung durch die Lehrkräfte.

6.3.2 Ausdrucksfehler

Ausdrucksfehler sind lernersprachliche Abweichungen, die weder grammatikalisch, morphosyntaktisch noch lexikalisch falsch sind, aber nicht im Kontext des Textes verwendet werden können. Im Folgenden werden zwei typische Fehler gezeigt, deren Korrektur den Studierenden allein nicht erfolgreich gelungen ist.

- 1) Originaltext: Sie fuhr immer ausgeglichen mit einer angenehmen Geschwindigkeit zur Vorsicht.

Nach der Besprechung: Sie fuhr immer langsam und vorsichtig.

In der ersten Überarbeitungsphase ändert der Student nichts. Der Satz wird erst in der Besprechung verbessert. Das entsprechende Gespräch lautet:

D: Was möchten Sie in diesem unterstrichenen Teil ausdrücken?

S: Ich möchte sagen, sie fährt, em, auf Chinesisch Pingwen (平稳), ich habe im Chinesisch-Deutschen Wörterbuch nachgeschaut, das heißt ausgeglichen. Mit einer angenehmen Geschwindigkeit meine ich nicht zu schnell, auch nicht zu langsam.

D: O.k., können wir einfacher schreiben? Sie fuhr langsam und vorsichtig. Ist es das, was Sie sagen möchten?

S: Ja, das ist gut.

D: Wir könnten auch: Sie fuhr mit einer angenehmen Geschwindigkeit vorsichtig.

S: O.k., danke.

- 2) Originaltext: Auf einmal hört das Klopfen auf. Niemand macht mehr Lärm. Die Luft wird schnell fest wie ein Pudding. Die Zeit vergeht langsam, als ob ein Jahrhundert schon vorbei wäre.

Nach der Besprechung: Die Stimmung ist düster/deprimiert.

Der unterstrichene Satz wird in der ersten Überarbeitungsphase auch nicht geändert. Der Dozent hat den Sinn des Satzes nicht verstanden, deswegen fragt er im Gespräch nach.

D: Was meinen Sie mit dem unterstrichenen Satz?

S: Das ist eine Metapher. Ich meine, die Atmosphäre im Zimmer ist, em.

D: Düster?

S: Düster?

D: Deprimiert.

S: Ja! Also, die Gegenseite von fröhlich.

D: Können wir vielleicht sagen, die Stimmung ist düster? Oder die Stimmung ist deprimiert?

S: Ich glaube schon, vielen Dank.

Studierende begehen Ausdrucksfehler, weil sie versuchen, ihre Ideen aus der Muttersprache direkt in der Zielsprache zu formulieren. Dabei entstehen oft Formulierungen, die in diesem Kontext oder zur Kultur der Zielsprache nicht passen. Wenn die Lernenden auf diese lernersprachlichen Abweichungen nicht durch Feedback aufmerksam gemacht werden, können sie diese Ausdrücke nicht erfolgreich korrigieren. Ihnen fehlen die nötigen linguistischen Ressourcen für die adäquaten Formulierungen in der Zielsprache.

Auf orthographische Fehler und Zeichensetzungsfehler können die Lernenden durch direktes Feedback schnell aufmerksam gemacht werden; sie können erkennen, worin der Fehler liegt. Auch die morphologischen und syntaktischen Fehler werden mit einer hohen Quote erfolgreich überarbeitet.

6.3.3 Morphologische Fehler

Originaltext: Ich lese gern Bücher wie Romanen und Biographien.

Überarbeitet: Ich lese gern Bücher wie Romane und Biographien.

Als die Studentin das Feedback liest, sagt sie beim Lauten Denken: „Romanen, Romanen, vielleicht ist die Pluralform falsch.“ Die korrekte Pluralform hat sie nicht im Kopf, deswegen schlägt sie im Wörterbuch nach und findet die richtige Form „Romane“. Bei morphologischen Fehlern wie Pluralform, Konjugation oder Partizipformen können die Studierenden mithilfe der Wörterbücher zur richtigen Lösung gelangen.

6.3.4 Syntaktische Fehler

Originaltext: Ich hörte zum ersten Mal Deutsch, während ich „Der Rosenkavalier“ zum ersten Mal sah.

Überarbeitet: Ich hörte zum ersten Mal Deutsch, als ich „Der Rosenkavalier“ zum ersten Mal sah.

Die meisten syntaktischen Strukturen, die die Studierenden beim Schreiben anwenden, sind im Unterricht schon besprochen und geübt worden. Aber aus verschiedenen Gründen kommen natürlich immer wieder Fehler vor. Bei diesem Beispiel verwechselt die Studentin „als“ und „während“, ein Interferenzfehler, der bei chinesischen Studierenden, die Englisch als erste Fremdsprache lernen, oft vorkommt. Die Konjunktionen „als“, „wenn“ und „während“ entsprechen in der englischen Sprache alle dem Wort „when“.

6.4 Frage 4: Wie sollten Sprachlehrkräfte das Feedback gestalten, um die Entwicklung der Lernautsprache zu fördern?

Konfuzius erklärt seine Lehrphilosophie mit einem Sprichwort: „Lehr die Lernenden nach ihren individuellen Eigenschaften“ (因材施教). Im Kontext unserer Untersuchung kann das wie folgt interpretiert und erweitert werden: Das Feedback sollte auf die individuellen Eigenschaften der Lernenden und der Fehlertypen zurechtgeschnitten werden.

Obwohl alle Studierende der Untersuchung im vierten Semester sind und dieselben Kurse besucht haben, ist ihr individuelles Sprachniveau unterschiedlich. Beim Feedbackgeben sollten die Dozenten und Dozentinnen erstens den Lernstand der Studierenden berücksichtigen. Die zwei fortgeschrittenen Lerner sind sehr motiviert, sie verfügen über gute Lernstrategien und können Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Online-Ressourcen effektiv nutzen. Bei den fortgeschrittenen Studierenden können implizitere Feedbacks angeboten werden, damit die Studierenden die Gelegenheit haben, sich Gedanken über ihre fehlenden oder fehlerhaften Sprachkenntnisse zu machen, und sich bemühen, die korrekte Lösung zu finden. Bei den Studierenden auf mittlerem und elementarem Stand müssen die Dozenten und Dozentinnen vorsichtig sein, weil den Lernenden die Lernmotivation und das Selbstvertrauen oft fehlen. Explizite Feedbacks können dabei helfen, ihr Sprachwissen aufzubauen. Indirekte Feedbacks können für regelbasierte Fehler, wie Subjekt-Verb-Übereinstimmung oder Substantiv- und Verbformen, angeboten werden. Mit einem Wörterbuch finden die Lernenden schnell selbst die Lösungen, dabei wird langsam das Selbstbewusstsein aufgebaut. Außerdem haben diese Studierenden größere Schwierigkeiten bei der Überarbeitung lexikalischer Fehler und Ausdrucksfehler, weil ihnen das nötige Sprachwissen noch fehlt. Für diese Korrektur sind deshalb Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Online-Ressourcen nicht ausreichend. Es muss vielmehr bei solchen Fehlern ein Feedback mit zusätzlichen Erklärungen und Beispielen angeboten werden. Für lexikalische Fehler können zwei oder drei Synonyme mit Beispielsätzen dazu geschrieben werden; die Studierenden werden merken, welches Wort im Kontext besser passt. Die Ausdrucksfehler sollten die Dozenten und Dozentinnen direkt mit den betreffenden Lernenden oder als Beispiele für eine Fehleranalyse im nächsten Unterricht mit der gesamten Lerngruppe besprechen. Im Unterricht können alle Studierenden versuchen, typische Ausdrucksfehler zu korrigieren; auf diese Weise lernen alle, wie man solche Fehler vermeidet.

Eine solche Besprechung hat positive Effekte auf die Einschätzung von Textkompetenz insgesamt sowie auf den Schreiberwerb. Für einen Schreibkurs kön-

nen Sprechstunden für die Feedback-Besprechung vereinbart werden, wenn das für die Dozenten und Dozentinnen möglich ist.

7 Diskussion

In der vorgestellten Untersuchung wurde der konkrete Verarbeitungsprozess des Dozenten- Feedbacks untersucht. Die Ergebnisse bieten wichtige Hinweise für die Gestaltung des Feedbacks durch Sprachlehrkräfte in der DaF-Didaktik in China.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verarbeitung des Dozenten-Feedbacks ein sehr komplexer und dynamischer Arbeitsvorgang ist.

Die Dozenten und Dozentinnen müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass für bestimmte Fehlertypen bestimmte Feedback-Formen besser passen als andere, so sollte z.B. das Feedback für lexikalische Fehler und Ausdrucksfehler mit zusätzlichen Erklärungen versehen sein. Indirektes Feedback inspiriert die Studierenden zur selbstständigen Reflexion, zudem fördern Feedback-Gespräche mit den Dozenten und Dozentinnen das Verständnis der sprachlichen Strukturen. Auf diese Weise wird die Quote identischer oder ähnlicher Fehler reduziert. Um die Schreibkompetenz zu fördern und weiterzuentwickeln, sollten schriftliche Übungsformate daher in stärkerem Maße von indirektem Feedback begleitet werden.

Bei den Lernenden spielen die individuellen Faktoren eine bedeutende Rolle. So entscheidet ihre Sprachkompetenz darüber, ob sie den Grund ihrer lernersprachlichen Abweichungen erkennen können und wie tief sie sich mit dem Feedback weiter auseinandersetzen werden. Die Lernmotivation ist auch ein wichtiger Faktor, der die Länge der Überarbeitungsprozesse stark beeinflusst. Ein anderer Faktor ist das Selbstbewusstsein, das darüber entscheidet, ob die Lernenden sich trauen, mithilfe der Wörterbücher oder Online-Ressourcen, Lösungen zu finden.

Aber es bleibt noch immer die Frage, wie explizit dieses Feedback sein sollte und ob Dozierende Zeit für zeitintensive Besprechungen haben. Eine Alternative wäre eine neue Gestaltung des Schreibunterrichts in Kombination mit Tutorien, bei denen angehende DaF-Lehrkräfte als Muttersprachler Lernende im Überarbeitungsprozess unterstützen können. Weitere empirische Forschung ist deshalb unentbehrlich, um zu einem tieferen Verständnis der Verarbeitung von Feedback und von effektivem Feedback zu gelangen.

Literatur

- Beuningen, Catherine van; Jong, Nivja H. de; Kuiken, Folkert (2008): „The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on L2 Learners' Written Accuracy“. In: *ITL International Journals of Applied Linguistics* 156, 279–296.
- Bitchener, John; Ferris, Danna R. (2012): *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, John; Knoch, Ute (2009): „The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation“. In: *Applied Linguistics* 31 (2), 193–214.
- Chandler, Jean (2003): „The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Student Writing“. In: *Journal of Second Language Writing* 12, 267–296.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2003): „Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 232–247.
- Ellis, Rod (2000): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009): „A Typology of Written Corrective Feedback Types“. In: *ELT Journal* 63 (2), 97–107.
- Ellis, Rod et al. (2008): „The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context“. In: *System* 36, 353–371.
- Ferris, Danna R. (1995): „Can Advanced ESL Students be Taught to Correct their most Serious and Frequent Errors?“. In: *CATESOL Journal* 8, 41–62.
- Ferris, Danna R. (2006): „Does Error Feedback help Student Writers? – New Evidence on the Short- and Long-term Effects of Written Error Correction“. In: Hyland, Ken; Hyland, Fiona (Hrsg.): *Feedback in Second Language Writing – Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press, 81–104.
- Ferris, Danna R. (2010): „Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32, 181–201.
- Ferris, Danna R. (2011): *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, Danna R. (2012): „Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing Studies“. In: *Language Teaching* 45 (4), 446–459.
- Ferris, Danna R.; Roberts, Barrie (2001): „Error Feedback in L2 Writing Classes. How Explicit does it need to be?“. In: *Journal of Second Language Writing* 10 (3), 161–218.
- Ferris, Danna R. et al. (2013): „Written Corrective Feedback for Individual L2 Writers“. In: *Journal of Second Language Writing* 22, 307–329.
- Han, Ye; Hyland, Fiona (2015): „Exploring Learner Engagement with Written Corrective Feedback in a Chinese Tertiary EFL Classroom“. In: *Journal of Second Language Writing* 30, 31–44.
- Hoshii, Makiko (2013): „Schriftliche Fehlerkorrektur aus der Lernerperspektive – Wie Lerner schriftliche Fehlerkorrektur verstehen“. In: Schart, Michael; Hoshii, Makiko; Raindl, Marco (Hrsg.): *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: iudicium, 60–89.
- Hyland, Ken; Hyland, Fiona (2006): „Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing“. In: Hyland, Ken; Hyland, Fiona (Hrsg.): *Feedback in Second Language Writing – Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press, 1–22.

- Kong, Deming (2009): „Textproduktion in DaF-Unterricht und DaF-Sprachtests – Eine interkulturelle Betrachtung“. In: Fan, Jieping; Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive – Neuere Trends und Tendenzen*. München: iudicum, 465–477.
- Krashen, Stephen (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lier, Leo van (2000): „From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective“. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Socialcultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Long, Michael (1996): „The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition“. In: Ritchie, William (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–468.
- Mackey, Alison (2012): *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ni, Renfu et al. (1995): *Texte Verfassen*. Nanjing: Verlag der Universität Nanjing.
- Ohta, Tatsuya (2015): *Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben – eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden*. München: iudicum.
- Polio, Charlene (2012): „The Relevance of Second Language Acquisition Theory to the Written Error Correction Debate“. In: *Journal of Second Language Writing* 21, 375–389.
- Qi, Donald S.; Lapkin, Sharon (2001): „Exploring the Role of Noticing in a Three-Stage Second Language Writing Task“. In: *Journal of Second Language Writing* 10, 277–303.
- Sachs, Rebecca; Polio, Charlene (2007): „Learners’ Uses of Two Types of Written Feedback on a L2 Writing Revision Task“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 29, 67–100.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–241.
- Storch, Neomy; Wigglesworth, Gillian (2010): „Learners’ Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32, 303–334.
- Swain, Merrill (1985): „Communicative Competence: some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development“. In: Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, Merrill (1988): „Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning“. In: *TESL Canada Journal* 6, 68–83.
- Swain, Merrill (1995): „Three Functions of Output in Second Language Learning“. In: Cook, Guy; Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- Swain, Merrill (2000): „The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue“. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Socialcultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Swain, Merrill (2008): „Output Hypothesis: Its History and its Future“. In: *Foreign Language Teaching and Research* 40 (1), 45–51.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1998): „Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together“. In: *The Modern Language Journal* 82 (3), 320–337.
- Truscott, John (1996): „The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes“. In: *Language Learning* 46, 327–369.
- Truscott, John (1999): „What’s Wrong with Oral Grammar Correction“. In: *Canadian Modern Language Review* 55, 437–456.

- Wei, Xiaobao; Shi, Qingbo (2016): „The Routs and Feedback Classification of L2 Written Feedback Research in China and Abroad“. In: *Foreign Language World* 176 (5), 28–36.
- Zhang, Cong; Yan, Xun; Liu, Xiangdong (2015): „The Development of EFL Writing Instruction and Research in China: An Update from the International Conference on English Language Teaching“. In: *Journal of Second Language Writing* 30, 14–18.

Biographische Angaben

FANG Fan

Bachelorstudium der Germanistik (2004–2008) an der Communication University of China, 2008–2011 Masterstudium in Europäische Kultur und Wirtschaft an der Ruhr-Universität Bochum und seit Juli 2011 Assistant Professor an der Xiamen University.

Renate FREUDENBERG-FINDEISEN

Akademische Direktorin an der Universität Trier, Studium der Germanistik und Nordistik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion im Fach Germanistik/DaF, danach Lehrerin im Hochschuldienst an der Leipziger Universität, seit 1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Trier im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.