

Partnerkorrektur in der Zielsprache: Heraus- oder Überforderung der Lernenden?

Axel HARTING

Zentrum für Fremdsprachenforschung und -lehre

Universität Hiroshima

1. Einleitung

Der Beitrag widmet sich den Ergebnissen einer im Sommersemester 2015 durchgeführten Untersuchung von 17 Deutschlernenden im zweiten Studienjahr (GeR A2) bei der gegenseitigen Fehlerkorrektur. Ziel der eigens dafür entwickelten Aufgaben war es, die Lernenden dazu zu bringen in der Zielsprache über Fehler in ihren eigenen Texten zu reflektieren und damit ihre Bewusstheit für bestimmte Fehlertypen und -ursachen zu steigern. Die für diese Untersuchung zugrunde gelegten Daten bestehen aus insgesamt 170 während des Kurses erstellten Lernertexten und 78 transkribierten Tonaufzeichnungen, in denen sich jeweils zwei Lernende gegenseitig Feedback auf ihre Fehler gaben.

Die sowohl quantitativ als auch qualitativ orientierte Auswertung der wöchentlich durchgeführten Partnerfeedbacks berücksichtigte neben der Fehleridentifizierung und -korrektur auch wie bzw. in welcher Sprache Bedeutungen ausgehandelt werden, wie mit Verständnisschwierigkeiten umgegangen wird und wie über Sprache und über Probleme bei der Bewältigung der Aufgabe reflektiert wird. Die daraus hervorgegangenen Ergebnisse sollen verdeutlichen, inwieweit Lernende in der Lage sind, ihre eigenen Fehler zu identifizieren und zu korrigieren und für welche Zwecke sie sich bei den Feedbacks ihrer L1 bzw. der L2 bedienen. Mittels einer schriftlichen Befragung der Lernenden nach Beendigung des Kurses wurde die Konzipierung und Durchführung der entwickelten Aufgaben einer kritischen Evaluation unterzogen.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst ein Überblick über die der Untersuchung zugrunde gelegte Forschungsliteratur gegeben. In Abschnitt 3 wird das Verfahren der Datenerhebung und -analyse geschildert. Abschnitt 4 widmet sich den Ergebnissen der Analyse der Lernertexte (4.1.), der Partnerfeedbacks (4.2.) und der Lernerbefragung (4.3.). Abschnitt 5 bietet eine zusammenfassende Interpretation der Untersuchungsergebnisse.

2. Theoretischer Hintergrund

Den theoretischen Bezugsrahmen für die im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelten Aufgaben bildet das *Task Based Language Teaching (TBLT)*, bei dem der Aushandlung von Bedeutungen bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben eine zentrale Rolle für den Zielspracherwerb beigemessen wird. Je nach Art der Aufgabe werden dadurch verschiedene Möglichkeiten des Lernens ermöglicht. Aufgaben, in denen die Lernenden Informationen ergänzen müssen, legen den Fokus stärker auf den Wortschatzerwerb, während verschiedene Formen der Textarbeit sich eher grammatischen und formellen Aspekten der Zielsprache zuwenden (Pica, Kang & Sauro 2006; Storch 2007). Als Arbeitsformen sind sowohl mündlich zu erfüllende als auch schriftliche Aufgaben denkbar. Azkarai & Mayo (2015) gehen davon aus, dass Aufgaben, in denen die Lernenden sowohl sprechen und als auch schreiben müssen, am effektivsten sind, da sie ihre

Aufmerksamkeit nicht nur auf den Transport von Inhalten, sondern auch auf deren Form richten müssen. Aufgaben im Rahmen des *TBLT* basieren auf der Interaktionshypothese (Long 1980) und der Output-Hypothese (Swain 1985), wonach der Interaktion der Lernenden bei der Erfüllung bestimmter Aufgaben eine besondere Rolle für den Spracherwerb beigemessen wird. Die durch die Interaktion hervorgerufenen Bedeutungsaushandlungen (*negotiations for meaning*) sollen die Lernenden dazu bringen, ihre nicht verständlichen Äußerungen verständlich zu machen, indem sie diese wiederholen, erläutern oder aber lexikalisch, morphosyntaktisch oder phonologisch modifizieren. Dadurch erhalten die Lernenden einen maßgeschneiderten zielsprachlichen Input, welcher genau an ihren Schwachpunkten ansetzt und ihnen dabei hilft, ihre Lerner Sprache der Zielsprache anzunähern. Im Rahmen dieser Aushandlungsprozesse werden die Lernenden befähigt, rezeptive oder produktive sprachliche Tätigkeiten zu vollziehen, zu denen sie ohne die Unterstützung ihres Interaktionspartners (noch) nicht in der Lage gewesen wären (Jacobs & Kimura 2013). Bei der Bedeutungsaushandlung werden häufig die als ‚drei Cs‘ bezeichneten Äußerungen zur Verständnissicherung zum Einsatz gebracht, worunter *comprehension checks* (Äußerungen zur Vergewisserung des eigenen Verständnisses), *confirmation checks* (Äußerungen zur Vergewisserung des Verständnisses des Partners) und *clarification requests* (Bitten um Erklärung oder Erläuterung) fallen (Long, 1980). Teilweise entwickeln sich dabei auch längere als *Language Related Episodes (L.R.E.s)* bezeichnete Exkurse, in denen die Lernenden über grammatische, lexikalische oder Aussprachephänomene der Zielsprache reflektieren (Swain & Lapkin 1998). Ebenso können auch Probleme, die mit der Erfüllung der Aufgabe selbst in Verbindung stehen (*talk about task*), die Lernenden zu Exkursen zur Problemlösung anregen (Leeming, 2011). Derartige Ansätze zur Lösung von Problemen innerhalb der Interaktion werden als besonders förderlich für den Zielspracherwerb angesehen. Foster & Ohta (2005) weisen jedoch darauf hin, dass auch in erfolgreicher Kommunikation Erwerb stattfinden kann, da erst bei flüssiger Kommunikation der notwendige Freiraum vorhanden ist, um den Fokus auf die sprachliche Form zu lenken.

In diesem Zusammenhang stellt sich häufig die Frage, ob die Lernenden bei der Erfüllung solcher Aufgaben auf ihre Muttersprache zurückgreifen dürfen sollten. Hier muss zunächst unterschieden werden zwischen kommunikativen Aufgaben, in denen der Gebrauch der Zielsprache wichtig und notwendig ist, und sprachanalytischen Aufgaben, in denen der Rückgriff auf die Muttersprache wichtige kognitive und soziale Funktionen erfüllen kann, zum Beispiel um ein Abbrechen der Kommunikation zu verhindern, um Teile der Aufgabe zu definieren, um Intersubjektivität herzustellen und aufrecht zu erhalten oder um innere Gedanken zum Ausdruck zu bringen (Alegria de la Colina & García Mayo 2009, Carless 2008, DiCamilla & Antón 2012). Im Rahmen der im vorliegenden Artikel beschriebenen Studie wurden sowohl inhaltlich orientierte (Partnerinterviews) als auch formorientierte Aufgaben (Partnerbericht und -feedback) untersucht. Die Untersuchungsergebnisse der Partnerinterviews wurden bereits in Harting (2017) dokumentiert. Dabei hat sich gezeigt, dass die zur Erfüllung der Aufgabe erforderlichen Interviewfragen und -antworten fast ausschließlich in der Zielsprache realisiert wurden, während für die Thematisierungen sprachlicher Phänomene sowie für Probleme, die mit der Erfüllung der Aufgabe in Zusammenhang standen, allerdings häufig auf die Muttersprache zurückgegriffen wurde. Im vorliegenden Beitrag soll nun genauer betrachtet werden, in welchem Maße im Rahmen der formorientierten Partnerfeedbacks die L1 als Unterstützung hinzugezogen wird und inwiefern dies als förderlich oder als hinderlich für den Spracherwerb angesehen werden kann.

3. Datenerhebung und -analyse

Bei der für die vorliegende Untersuchung betrachteten Lernergruppe handelte es sich um einen Sprachkurs ohne besonderen Fertigkeitsschwerpunkt mit 17 Lernenden im zweiten Studienjahr, welcher drei Unterrichtsstunden à 90 Minuten pro Woche umfasste. Für jede Wochenstunde war ein anderer Lehrender zuständig, wobei zwei als Kurslehrwerk *Schritte International 3* und eine das Lehrwerk *Kennzeichen.de Junior* verwendeten. Neben der sich an den Lehrwerken orientierenden Unterrichtsprogression wurden etwa 20 Minuten einer jeden Unterrichtsstunde für die in der vorliegenden Studie untersuchten Aufgaben verwendet. Die sich an der inhaltlichen Progression des Lehrwerks *Schritte International 3* orientierenden Aufgaben umfassten folgende zehn Themen: (1) Kennenlernen, (2) Familie, (3) Wohnen, (4) Einladungen, (5) Mahlzeiten, (6) Gesundheit, (7) Beruf, (8) Lernen, (9) Hygiene und (10) Sport.

Die wöchentlich durchgeführten Aufgaben bestanden jeweils aus drei Teilen: Partnerinterview, Partnerbericht und Partnerfeedback. In der ersten Unterrichtsstunde einer jeden Semesterwoche sollten die Lernenden zunächst anhand fünf vorgegebener Interviewfragen ihren Partner befragen und sich dessen Antworten notieren. In der zweiten Unterrichtsstunde sollten sie dann auf Basis dieser Notizen einen Bericht über ihren Partner schreiben, welchen sie nach einer Bearbeitungszeit von etwas 15 bis 20 Minuten beim Lehrenden abgaben. Der Lehrende markierte Fehler in den Lernertexten und nummerierte diese, was den Lernenden beim, in der dritten Stunde stattfindenden, Feedback als Orientierungshilfe dienen sollte. Abgesehen von der Fehlermarkierung wurde für die statistische Auswertung zusätzlich eine, für die Lernenden nicht sichtbare, systematische Fehleranalyse der Texte vorgenommen. Hierfür wurden die in Tabelle 1 verzeichneten zehn Fehlerkategorien zugrunde gelegt. In der dritten Unterrichtsstunde erhielten die Lernenden ihre Texte dann zurück und tauschten sie mit einem Partner aus. Die vom Lehrenden markierten Fehler sollten sie dann ebenfalls einer der in Tabelle 1 verzeichneten Fehlerkategorien zuordnen, mit denen sie bereits zu Beginn des Kurses vertraut gemacht worden waren. Die Fehlertypen wurden dabei bewusst auf zehn Kategorien reduziert, um den Lernenden die Zuordnung ihrer Fehler zu den für sie recht abstrakten Kategorien zu erleichtern. Weitaus differenziertere Fehlerklassifizierungen für die DaF-Didaktik finden sich u. a. in Kleppin (1997).

Wie sich Tabelle 1 entnehmen lässt, beinhaltet Kategorie 1 Fehler, die mit der Artikelverwendung sowie mit der Flexion von Nomen und Adjektiven in Verbindung stehen. Kategorie 2 widmet sich Fehlern bei der Verbkonjugation. Die darauf folgenden drei Kategorien umfassen Fehler, die jeweils durch die Verwendung falscher Konjunktionen (Fehlertyp 3), Präpositionen (Fehlertyp 4) oder Pronomen (Fehlertyp 5) entstanden sind. Unter Kategorie 6 fallen Rechtschreibfehler, und Kategorie 7 berücksichtigt fehlerhafte Anordnungen der Satzelemente. Kategorie 8 umfasst Fehler, die mit der richtigen Verwendung von Tempus und Modus in Verbindung stehen. Kategorie 9 beinhaltet Fehlgriffe auf lexikalischer oder idiomatischer Ebene, und Kategorie 10 definiert Zeichensetzungfehler.

Zur Vorentlastung der mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichneten Partnerfeedbacks erhielten die Lernenden fünf bis zehn Minuten Zeit, um die Fehler ihres Partners zunächst einem der zehn Fehlertypen zuzuordnen und sich Notizen für Verbesserungsvorschläge zu machen. Damit die Lernenden die Partnerfeedbacks möglichst ganz in der Zielsprache realisieren konnten, wurden ihnen zu Beginn des Kurses zusätzliche Redemittel zur Verfügung gestellt. Diese enthielten nützliche Ausdrücke zur Fehleridentifizierung, wie „*Ich (bin mir nicht sicher, aber ich) glaube, das hier ist ein ~fehler*“ und für Verbesserungsvorschläge,

Tabelle 1. Fehlertypen

Fehlertyp	lBeispiel
1. Artikel- und Deklinationsfehler	Ich mag <u>den*</u> (<u>den</u>) Mozart. / Das* (<u>Der</u>) Bus ist rot. <u>Ein*</u> / (<u>Der</u>) Wein schmeckt gut. / Ich habe zwei <u>jüngeren*</u> (<u>n</u>) <u>Schwester*</u> (+n).
2. Konjugationsfehler	Ich <u>geht*</u> (<u>gehe</u>) ins Kino, um den neuen Film mit Tom Cruise zu <u>sehe*</u> (<u>sehen</u>).
3. Konjunktionsfehler	<u>Wenn*</u> (<u>Als</u>) ich gestern aufwachte, hatte ich großen Hunger.
4. Präpositionsfehler	Ich interessiere mich <u>von*</u> (<u>für</u>) Geschichte. Ich fahre morgen <u>zu*</u> (<u>nach</u>) Tokyo.
5. Pronomenfehler	Wie geht es <u>Sie*</u> (<u>Ihnen</u>)? Die Hose passt mir. Ich kaufe <u>ihn*</u> (<u>sie</u>).
6. Rechtschreibfehler	Ich <u>stadire*</u> (<u>studiere</u>) Jura. Gestern bin <u>Ich*</u> (<u>ich</u>) <u>spazierengegangen*</u> (<u>spazieren gegangen</u>).
7. Satzstellungsfehler	Gestern <u>ich bin*</u> (<u>bin ich</u>) um 9 Uhr aufgestanden.
8. Tempus- und Modusfehler	Gestern <u>esse*</u> (<u>habe ... gegessen</u>) ich Pizza. Ich <u>war*</u> (<u>wäre</u>) gern Pilot.
9. Wortfehler	Der Film war <u>fröhlich*</u> (<u>lustig</u>). / Du <u>musst*</u> (<u>darfst</u>) hier nicht rauchen. / Er <u>spielt*</u> (<u>macht</u>) Karate.
10. Zeichensetzungsfehler	Weißt du <u>* (.)</u> woher unser Lehrer kommt!* (?)

wie „Richtig müsste es X heißen“, „Du könntest vielleicht X schreiben“, „Wie wäre es mit X?“, „X braucht man nicht“ oder „Hier fehlt X“. Außerdem enthielten die Redemittel auch Ausdrücke für mögliche Reaktionen des Partners auf die Verbesserungsvorschläge; so zum Beispiel zur Zustimmung: „Ja, richtig / stimmt!“, „Ach, ja (genau)!“ oder „Du hast Recht!“, um Zweifel zu äußern: „Echt? / Wirklich?“ oder „Das glaube ich / stimmt nicht“, um Rückfragen zu stellen: „Hier muss ich also X schreiben / streichen“, „Wie meinst du das?“, „Kannst du mir das erklären?“, „Das verstehe ich nicht“ und um sich für die Rückmeldung zu bedanken: „Danke für dein Feedback!“. Obwohl für die Erfüllung der Aufgabe möglichst die Zielsprache verwendet werden sollte, wurde der Rückgriff auf die Muttersprache nicht sanktioniert oder negativ bewertet. Zur sprachlichen Analyse der Partnerfeedbacks wurden die Äußerungen beider Partner zunächst einer der beiden Äußerungstypen *on* und *pro task* zugeordnet. Als *on task* wurden solche Äußerungen definiert, die unmittelbar mit der Erfüllung der Aufgabe in Zusammenhang standen, in diesem Fall die mithilfe der oben genannten Redemittel entstandenen Äußerungen zur Fehleridentifizierung, zu Verbesserungsvorschlägen und die Reaktionen des Partners darauf. Bei den, in Bezug auf die Verwendung der Muttersprache besonders interessanten, *pro-task*-Äußerungen wurden fünf verschiedene Funktionen unterschieden. Nach der Zuordnung der Äußerungen zu den Bereichen *on* und *pro task* wurde mittels einer Wortzählung der Anteil der Muttersprache darin quantitativ bestimmt, und die einzelnen Äußerungen wurden einer qualitativen Analyse unterzogen.

Um die Wirkung der Aufgabe auf die Lernenden beurteilen zu können wurde nach Ablauf des Kurses eine Lernerbefragung durchgeführt, in welcher anhand einer Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen der Einsatz und die Effektivität der Aufgabe bewertet wurden. Bei den geschlossenen Fragen sollten die Lernenden jeweils zu vorgegebenen Antwortrubriken anhand von Likertskalen ihre Einschätzung zum Ausdruck bringen. Die offenen Fragen zielten demgegenüber darauf ab, Schwierigkeiten bei der Durchführung

und Erfüllung der Aufgabe zu ermitteln.

4. Untersuchungsergebnisse

Bei der Ergebnisdarstellung werden zunächst die im Rahmen des zweiten Teils der Aufgabe erstellten Lernertexte betrachtet (4.1.). Abschnitt 4.2. beschäftigt sich der Analyse der in Bezug auf diese Texte durchgeführten Partnerfeedbacks und Abschnitt 4.3. widmet sich den Ergebnissen der Lernerbefragung.

4.1. Partnerbericht

Die im zweiten Teil der Aufgabe erstellten insgesamt 170 Partnerberichte (jeweils zehn Texte von jedem der 17 Kursteilnehmer) wurden vom Lehrenden einer Fehleranalyse unterzogen, wobei das gleiche System zur Fehlerkategorisierung zugrunde gelegt wurde, das auch den Lernenden im dritten Teil der Aufgabe bei der Zuordnung ihrer Fehler zur Verfügung stand. Tabelle 2 gibt zunächst Auskunft über die vom Lehrenden ermittelte Anzahl der in den Lernertexten aufgetretenen Fehler nach Aufgabe und Fehlertyp.

Tabelle 2. Fehler in den Lernertexten

Aufgabe \ Fehlertyp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
	Kennenlernen	Familie	Wohnen	Einladungen	Mahlzeiten	Gesundheit	Beruf	Lernen	Hygiene	Sport	
Rechtschreibung	4	13	8	14	6	6	12	4	17	13	9,7
Konjugation	2	9	3	18	3	12	22	5	10	9	9,3
Pronomen	0	7	11	26	7	2	9	5	16	0	8,3
Artikel/Deklination	3	17	6	14	4	3	2	7	6	4	6,6
Zeichensetzung	3	18	4	1	13	0	0	3	0	2	4,4
Wort	2	4	3	5	1	11	3	4	2	4	3,9
Satzstellung	1	6	3	3	1	2	3	1	1	1	2,2
Präposition	0	1	2	0	0	1	2	1	1	2	1,0
Tempus/Modus	0	0	2	4	0	3	0	0	0	0	0,9
Konjunktion	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0,3
Gesamt	15	75	42	86	35	40	53	30	54	36	46,7

Wie sich anhand der, nach durchschnittlichem Auftreten der einzelnen Fehlertypen angeordneten Tabelle 2 ersehen lässt, gehörten Rechtschreib-, Konjugations- und Pronomenfehler sowie auch Artikel- und Deklinationsfehler zu den am häufigsten auftretenden Fehlertypen, während Präpositions-, Tempus-, Modus und Konjunktionsfehler vergleichsweise selten zu verzeichnen waren. Vergleicht man die Aufgaben, so ist augenscheinlich, dass der Fehleranteil bei den Aufgaben *Familie (2)* und *Einladungen (4)* besonders hoch war. Im Rahmen der Fehleranalyse wurde deutlich, dass die gehäufte Fehlerzahl in diesen Rubriken damit zusammenhing, dass die Beantwortung bestimmter Interviewfragen bei diesen beiden Themen immer wieder

die gleichen Fehlertypen hervorrief. Auf derartig häufig auftretende Fehlerursachen wurden die Lernenden nach der Durchführung der Partnerfeedbacks noch einmal explizit hingewiesen. Deutlich unterhalb des Durchschnitts lag der Fehleranteil bei den Themen *Kennenlernen (1)*, *Mahlzeiten (5)*, *Lernen (8)* und *Sport (10)*, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass diese Themen nur Fragen enthielten, die sich ohne sprachliche Komplikationen von den Lernenden beantworten ließen.

Die Länge und die inhaltliche Gestaltung der Lernertexte unterschieden sich nicht wesentlich unter den einzelnen Lernenden. Der Aufbau ihrer Texte orientierte sich stets an der im ersten Teil der Aufgabe vorgegebenen Reihenfolge der Interviewfragen. Eine vom Lehrenden erhoffte Tendenz zur Abnahme der Fehleranzahl im Laufe des Kurses ließ sich, wie sich anhand der Gesamtzahl der Fehler pro Aufgabe ablesen lässt, nicht verzeichnen: Neue Aufgaben mit neuen Inhalten schienen auch immer ein neues Fehlerpotenzial zu bergen.

4.2. Partnerfeedbacks

Für die im Zentrum dieses Beitrags stehenden Partnerfeedbacks erhielten die Lernenden zunächst ihre Texte mit den vom Lehrenden markierten Fehlern zurück und tauschten diese mit einem neuen Partner aus. Nach der etwa fünf bis zehn Minuten dauernden Zuordnung der Fehler des Partners zu den zehn Fehlertypen und der Anfertigung von Verbesserungsvorschlägen erfolgten die mit einem Tonaufzeichnungsgerät festgehaltenen Partnerfeedbacks. Die durchschnittliche (\emptyset), minimale und maximale Dauer dieser Partnerfeedbacks ist in Tabelle 3 verzeichnet.

Tabelle 3. Dauer der Partnerfeedbacks (in Minuten)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\emptyset
min. Dauer (Min.)	0:20	1:55	0:58	2:05	0:59	1:27	1:43	1:15	0:41	1:04	1:14
max. Dauer (Min.)	5:26	6:51	3:44	10:13	3:15	3:55	3:08	4:00	4:52	2:23	4:46
Dauer (\emptyset)	1:25	4:14	2:21	4:43	1:55	2:33	2:19	2:10	2:32	1:52	3:00

Wie sich anhand der quantitativen Angaben in Tabelle 3 ersehen lässt, betrug die durchschnittliche minimale Dauer zur Erfüllung der Partnerfeedbacks eine Minute und 14 Sekunden und die maximale Dauer vier Minuten und 46 Sekunden. Der relativ große zeitliche Unterschied hierbei lässt sich u. a. dadurch erklären, dass die Anzahl der Fehler in den Texten der Lernenden sehr unterschiedlich war. Vergleicht man die Aufgaben untereinander, so wurde für die Aufgaben *Einladungen (4)* und *Familie (2)* mit durchschnittlich jeweils über vier Minuten besonders viel Zeit gebraucht, während die Aufgaben *Kennenlernen (1)*, *Mahlzeiten (5)* und *Sport (10)* mit durchschnittlich weniger als zwei Minuten sehr wenig Zeit in Anspruch nahmen. Hier lassen sich deutliche Parallelen zu der vom Lehrenden ermittelten Gesamtzahl der Fehler in den Lernertexten ziehen (vergleiche Tabelle 2).

Da das Ziel der Partnerfeedbacks darin bestand, eine Reflexion der Lernenden über ihre Fehler und deren Ursachen anzuregen und sie damit für potenzielle Fehlerquellen zu sensibilisieren, wurde bei der Analyse der Partnerfeedbacks ermittelt, welche der vom Lehrenden markierten Fehler der jeweils angemessenen Fehlerkategorie zugeordnet und welche richtig korrigiert wurden. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die prozentualen Anteile der im Rahmen der Partnerfeedbacks richtig identifizierten (I) und richtig korrigierten

(K) Fehler. Bei den mit (-) gekennzeichneten Feldern tauchte der entsprechende Fehlertyp in den Lernertexten nicht auf, eine (0) weist demgegenüber darauf hin, dass der entsprechende Fehlertyp zwar vorhanden war, von den Lernenden aber nicht korrekt identifiziert, bzw. korrigiert wurde.

Tabelle 4. Anteil der Fehleridentifizierung und -korrektur (in Prozent)

Fehlertyp		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Satzstellungsfehler	I	100	20	100	100	100	100	33	-	-	-	79
	K	100	40	100	100	100	100	33	-	-	-	82
Konjugationsfehler	I	-	67	67	53	100	100	79	50	56	78	72
	K	-	100	67	71	100	92	89	50	56	78	78
Rechtschreibfehler	I	75	67	63	42	50	83	100	100	54	67	70
	K	100	67	75	58	50	100	92	100	38	75	76
Artikel- und Deklinationsfehler	I	50	50	83	18	50	100	-	83	75	25	59
	K	0	57	83	18	75	100	-	83	75	0	49
Zeichensetzungsfehler	I	0	69	75	100	-	-	-	0	-	-	49
	K	0	69	75	100	-	-	-	0	-	-	49
Wortfehler	I	0	0	67	40	100	82	0	33	100	67	49
	K	0	50	67	60	100	64	0	33	100	0	47
Präpositionsfehler	I	-	100	0	-	-	0	67	-	0	100	45
	K	-	100	0	-	-	0	33	-	0	100	39
Pronomenfehler	I	-	20	36	26	40	0	71	40	83	-	40
	K	-	60	73	30	80	0	71	40	83	-	55
Tempus- und Modusfehler	I	-	-	0	0	-	0	0	-	-	-	0
	K	-	-	0	67	-	67	0	-	-	-	34
Konjunktionsfehler	I	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	0
	K	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	0
Durchschnitt	I	45	49	55	42	73	58	50	51	61	56	46
	K	40	68	60	56	84	65	40	51	59	42	51

Wie sich anhand der quantitativen Angaben in Tabelle 4 ersehen lässt, wurden durchschnittlich knapp die Hälfte aller in den Lernertexten gemachten Fehler der richtigen Fehlerkategorie zugeordnet, und sogar über die Hälfte wurde richtig korrigiert. Da auch bei den einzelnen Fehlertypen die Werte der richtigen Identifizierung und die der angemessenen Korrektur, abgesehen von einigen Ausnahmen, nicht allzu stark voneinander abweichen, lässt sich vermuten, dass dazwischen ein Zusammenhang besteht. Dennoch ist es offensichtlich nicht so, dass die richtige Zuordnung eines Fehlers zu einer bestimmten Fehlerkategorie auch gewährleistet, dass die Lernenden in der Lage sind, diesen Fehler auch richtig zu korrigieren; ebenso wenig wie die Fähigkeit, einen Fehler zu beheben, keine adäquate Zuordnung zu einer bestimmten Fehlerkategorie garantiert.

Betrachtet man die Werte für die einzelnen Fehlertypen so lässt sich erkennen, dass besonders häufig Satzstellungs-, Konjugations- und Rechtschreibfehler sowohl korrekt identifiziert also auch korrigiert wurden. Vergleichsweise selten wurden Konjunktions-, Tempus- und Modusfehler richtig identifiziert bzw. korrigiert. Bei allen anderen Fehlertypen wichen die Durchschnittswerte für die richtige Identifizierung und Korrektur

nicht allzu stark vom Gesamtdurchschnitt ab, was bedeutet, dass diese Fehler in etwa der Hälfte der Fälle richtig identifiziert und korrigiert wurden.

Im Rahmen der Analyse der Partnerfeedbacks wurde weiterhin auch ermittelt, zu welchem Anteil sich die Lernenden mit ihren Äußerungen, direkt der Erfüllung der Aufgabe widmeten (*on task*) und zu welchem Anteil sie Äußerungen machten, die nur indirekt mit der Bewältigung der Aufgabe in Zusammenhang standen (*pro task*). Tabelle 5 gibt zunächst Auskunft über die quantitative Verteilung dieser *on-* und *pro-task*-Äußerungen.

Tabelle 5. Anteil der Erfüllungstypen (in Prozent)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Anteil: <i>on task</i>	91	82	70	66	66	73	81	79	78	88	77
Anteil: <i>pro task</i>	9	18	30	34	34	27	19	21	22	12	23

Betrachtet man die prozentualen Anteile der beiden Erfüllungstypen *on* und *pro task*, so lässt sich ablesen, dass durchschnittlich knapp ein Viertel der Äußerungen dem Bereich *pro task* zuzurechnen waren. Leichte Abweichungen ergaben sich hier bei den Themen *Einladungen* (4) und *Mahlzeiten* (5), wo sie jeweils über ein Drittel betrogen, während sie beim Thema *Kennenlernen* (1) nicht einmal zehn Prozent ausmachten. Hieraus wird ersichtlich, dass es sehr stark vom Thema der Aufgabe abhängt, zu welchem Anteil die Lernenden dabei auf Äußerungen zurückgreifen, welche die Erfüllung der Aufgabe unterstützen. Im Folgenden soll anhand von Tabelle 6 genauer betrachtet werden, wie hoch jeweils der anhand einer Wortzählung ermittelte Anteil der Muttersprache in den *on-* und *pro-task*-Äußerungen ist.

Tabelle 6. Anteil der Muttersprache (in Prozent)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
L1: <i>on task</i>*	0	6	5	8	5	10	8	9	7	3	6
L1: <i>pro task</i>*	7	24	33	20	9	44	49	56	59	67	37
L1: Gesamt*	2	9	9	10	7	18	11	12	11	4	9
L1: <i>minimal</i>**	0	0	0	0	0	3	1	2	0	2	1
L1: <i>maximal</i>**	3	22	25	23	16	75	33	33	35	11	29

* bezieht sich auf die Summe der Äußerungen aller Partnergespräche

** bezieht sich auf den jeweils höchsten oder geringsten L1-Anteil im Rahmen eines einzelnen Partnergesprächs

Der Anteil der Muttersprache ist im Bereich der *pro-task*-Äußerungen mit durchschnittlich gut einem Drittel deutlich höher als bei den *on-task*-Äußerungen (nur 6%). Auch hier ergaben sich zwischen den einzelnen Aufgaben deutliche Unterschiede: Besonders hoch war der Anteil der Muttersprache in den *pro-task*-Äußerungen bei den Aufgaben *Lernen* (8), *Hygiene* (9) und *Sport* (10) mit jeweils über der Hälfte und besonders gering war er bei den Themen *Kennenlernen* (1) und *Mahlzeiten* (5) mit jeweils unter 10 Prozent. Bei den *on-task*-Äußerungen beträgt der Anteil der Muttersprache stets unter 10 Prozent, mit Ausnahme beim Thema *Gesundheit* (6), wo er genau bei 10 Prozent liegt.

Der Gesamtanteil der Muttersprache (*on* und *pro task*) lag in den Partnerfeedbacks durchschnittlich bei

knapp 10 Prozent, mit einem besonders hohen Anteil beim Thema *Gesundheit* (6) und einem deutlich geringeren bei den Themen *Kennenlernen* (1) und *Sport* (10). Wie sich anhand der, ebenfalls die Gesamtzahl der *on-* und *pro-task*-Äußerungen betreffende, Minimal- und Maximalwerte ablesen lässt, kam es auch zwischen den einzelnen Feedback-Paaren zu großen Abweichungen. Während bei den Themen *Kennenlernen* (1), *Familie* (2), *Wohnen* (3), *Einladungen* (4), *Mahlzeiten* (5) und *Hygiene* (9) einige Paare ganz ohne einen Rückgriff auf die Muttersprache auskamen, betrug der Anteil der L1 beim Thema *Gesundheit* (6) bei einem Paar sogar drei Viertel.

Im Folgenden soll für den Bereich der *pro-task*-Äußerungen genauer betrachtet werden, wie darin die Muttersprache als Unterstützung hinzugezogen wurde. Dazu werden als Illustration Zitate aus den Transkriptionen der Partnerfeedbacks präsentiert. Die in Klammern gesetzten Ziffern im Anschluss der Zitate geben jeweils an, welcher der Aufgaben 1 bis 10 das Zitat entnommen wurde. Bei der Analyse der *pro-task*-Äußerungen wurden folgende fünf Funktionen unterschieden: (1) Korrekturen, (2) Kommentare, (3) Äußerungen der Verständnissicherung (*drei Cs*), (4) Reflexionen über Sprache (*L.R.E.s*) sowie (5) Thematisierungen zur Erfüllung der Aufgabe selbst (*talk about task*).

Funktion 1 widmete sich Äußerungen, in denen die Lernenden jeweils ihre eigenen Fehler (Eigenkorrektur) oder die ihres Partners (Fremdkorrektur) korrigierten. Die in 40% der Partnerfeedbacks verwendeten Eigenkorrekturen wurden häufig durch muttersprachliche Ausdrücke, die auf einen Fehler bzw. Versprecher hinwiesen, mit Hilfe japanischer Signalwörter angekündigt, wie in „Punkt *ja nakute*, Komma.“ (10) oder „wenn sie steht auf, *ah chigatta*, wenn sie aufsteht“ (9). Fremdkorrekturen, welche in 9% der Partnerfeedbacks zu finden waren, wurden zumeist dadurch hervorgerufen, dass der Sprecher bei der Realisierung seiner deutschen Äußerung zögerte und seinen Partner diese beenden ließ, wie in „Entschuldigung ich habe keine ..., ich habe keine ...“ – „Frage?“ – „Ja, ich habe keine Frage und Antwort. Und du?“ (3). Auch bei Unsicherheiten bezüglich der richtigen Aussprache wurde durch unvollständige Äußerungen die Hilfe des Partners gesucht, wie in „Ich glaube, das hier ist ein, eh Zeichense-“ – „Zeichensetzungsfehler“ – „Zeichensetzungsfehler“ (3).

Unter Funktion 2 fielen Kommentare der Lernenden, in denen sie zum Beispiel Zurkenntnisnahme, Zustimmung, Ablehnung, Überraschung oder Zweifel zum Ausdruck brachten. In 12% der Partnerfeedbacks fanden sich Ausdrücke, die Zurkenntnisnahme oder Überraschung signalisierten, wie die Adjektive ‚echt‘ und ‚wirklich‘ in den folgenden Beispielen: „Ich glaube, das hier ist ein Zeichensetzungsfehler.“ – „Echt?“ (2) oder „Hier fehlt ‚O‘.“ – „O?, wirklich?“ (4). Die in 19% der Partnerfeedbacks aufgetretenen ‚anderen‘ Kommentare waren zumeist in der Muttersprache verbalisierte Gedanken, wie „Kore nan dakke? Ich glaube, das hier ist ein Konjugationsfehler.“ (4) oder das ebenfalls in der L1 realisierte Erbitten einer Denkpause: „Und, *matte!*, und ich glaube, das hier ist ein, *matte ne!*, Satzstellungsfehler.“ (8).

Bei Funktion 3 ging es um Äußerungen, die der Verständnissicherung dienen (*drei Cs*), wobei zwischen Bitten um Erklärung (*clarification request*), um Wiederholung (*confirmation check*) und Rückversicherungen, ob der Partner die Äußerung richtig verstanden hat (*comprehension check*), unterschieden wurde. Die in 10% der Partnerfeedbacks zu findenden Bitten um Erklärung wurden zumeist in der Muttersprache realisiert, zum Beispiel durch japanischen Fragewörter, wie in „Ich glaube, das hier ist ein Tempusfehler.“ – „Dore?“ (4) oder „Du könntest vielleicht ‚Jahr‘ schreiben ...“ – „Kore kana?“ (2). Die eher seltener zu verzeichnenden Bitten um Wiederholung (6%) und Rückversicherungen (1%) wurden dagegen teilweise ganz in der

Zielsprache realisiert, wie die folgende, mit steigender Intonation des erfragten Wortes realisierte, Bitte um Wiederholung: „Du könntest vielleicht ‚Packung‘ ...“ – „Packung?“ – „‚Packung!‘ schreiben.“ (5). Die einzige in den Daten nachgewiesene Rückversicherung wurde durch einen zielsprachlichen Ausdruck formuliert: „Hier musst du also ‚wohnt‘ schreiben. Hast du verstanden?“ (2).

Funktion 4 umfasste Exkurse, die der Reflexion über sprachliche Phänomene dienten (*L.R.E.s*), wobei zwischen Thematisierungen lexikalischer, grammatischer und Ausspracheschwierigkeiten unterschieden wurde. Die meisten, der in den Daten nachgewiesenen *L.R.E.s* widmeten sich lexikalischen Problemen (28%). Diese wurden zwar zunächst auf Japanisch benannt, im Anschluss daran wurde aber auch ein Versuch unternommen, diese auf Deutsch zu lösen, wie im folgenden Beispiel:

A: „Richtig müsste es ‚sie‘ heißen. ‚Sie‘ ... *ômoji te nante iu?*“

B: „*Ehto ... nanka detekon ...*“

A: „Klein *no hantaigo*, groß.“

B: „groß“

A: „groß“

B: „*Komoji ga ...*“

A: „Groß ist ... Großbuchstaben?“

B: „Groß ... Buchstaben?“

A: „Großbuchstaben“ (4)

Auch im folgenden Beispiel wurde die L2 zur Lösung eines in diesem Fall orthografischen Problems hinzugezogen, wiederum allerdings erst, nachdem eine muttersprachliche Definition des Problems vorausgeschickt wurde.

A: „Und ... *nante iuka wakaranai ... Tsunageru te nante iuno?*“

B: „*Tsunageru? Doko?*“

A: „*Musubitsukeru, dakara*, richtig müsste, *chigau*, hier japanische Lehrerin. Du musst bin-, du musst ‚japanische‘ und ‚Lehrerin‘ binden.“ (7)

Die in 18% der Partnerfeedbacks nachgewiesenen Thematisierungen grammatischer Probleme, bestanden zumeist darin, dass Unsicherheiten bezüglich der richtigen Zuordnung eines Fehlers zu einem bestimmten Fehlertyp bestanden und beide Partner gemeinsam durch den Rückgriff auf ihre Muttersprache versuchten, eine gemeinsame Lösung für dieses Problem zu finden, wie in: „Und ich glaube, das hier ist, *nandaro kore, zenchishi ja nakute, demo imi jakê kanshi ka!*“ – „*Sô da ne kanshi da ne!*“ – „Artikelfehler.“ (3).

Thematisierungen von Problemen, die die richtige Aussprache eines deutschen Wortes betrafen, waren nur in 6% der Partnerfeedbacks zu verzeichnen und wurden ebenfalls stets durch den Gebrauch der Muttersprache benannt, wie in:

A: „Das hier, *nante yomu no? Uuno ...*“

B: „*wakarimasen.*“

A: „Ich weiß nicht. Entschuldigung.“

B: „Ja.“ (6)

Bei Funktion 5 ging es darum, Äußerungen zu erfassen, in denen die Lernenden Schwierigkeiten bezüglich des richtigen Vorgehens bei der Erfüllung der Aufgabe thematisierten (*talk about task*). Diese, in etwa der Hälfte der Partnerfeedbacks (51%) anzutreffenden, Äußerungen wurden auch zumeist auf Japanisch

realisiert, wie das folgende Beispiel zur Festlegung der Reihenfolge: „Ja, *uchi no ga ôi ken kocchi kara ikô ka*, ich glaube, das hier ist Satzstellungsfehler.“ (3). Auch in den drei nachfolgenden Thematisierungen von Unsicherheiten bezüglich der richtigen Erfüllungsweise wurde stets auf die Muttersprache zurückgegriffen: „*Zenbu tobashite ii kana?*“ – „Un!“ (9), oder in „*Zenbu itta hô ga ii? Saisho kara.*“ – „Ah, *docchi demo. Ja, kôtai suru?*“ – „Un.“ (7) und „*Tashikani. Kore zenbu yondara iin janai mô?*“ – „Ah ... O.K.“ (3). Wie sich anhand dieser Beispiele erkennen lässt, ging die Thematisierung von Problemen, die mit der Erfüllung der Aufgabe in Zusammenhang standen, nur selten über ein oder zwei Sätze hinaus.

4.3. Befragung der Lernenden

Im Rahmen der nach Ablauf des Kurses durchgeführten Lernerumfrage wurden die Lernenden zunächst dazu befragt, in welchen Bereichen sie durch die regelmäßige Durchführung der Aufgabe einen Lernzuwachs wahrnahmen. Einen positiven Einfluss sahen sie vor allem im Bereich der Wortschatzerweiterung sowie in einer Verbesserung ihres mündlichen und insbesondere ihres schriftlichen Ausdrucks sowie in ihrer Bewusstheit für Fehler. Weiterhin wurde auch als positiv herausgestellt, dass sie durch die Interaktion mit dem Partner gelernt hätten, sich spontaner und mit einem begrenzten Wortschatz auszudrücken. Als besonders hilfreich wurde dabei empfunden, dass sie bei Fehlern ein direktes Feedback ihres Partners bekommen konnten.

Die Beurteilung der drei einzelnen Aufgabenteile Interview, Bericht und Feedback wurden in Bezug auf die Faktoren Schwierigkeit, Spaß bei der Erfüllung der Aufgabe und Effektivität für den Zielsprachenerwerb bereits in Harting (2016) dokumentiert. Dabei hat sich gezeigt, dass die Feedbackaufgabe im Vergleich zur Interviewaufgabe als deutlich schwieriger und weniger amüsan, dafür aber als effektiver für den Fremdsprachenerwerb angesehen wird. Die Schreibaufgabe wurde als ebenso effektiv für den Erwerb angesehen wie das Feedback, allerdings als weniger schwierig und unterhaltsam: „Die Schreibaufgabe war nicht so schwer, eher interessant“. Beklagt wurden allerdings die zeitlichen Beschränkungen für die Anfertigung der Partnerberichte: „Die Zeit war leider nicht ausreichend genug, da ich zu viel nachschlagen musste“. Weiterhin wiesen auch einige der Lernenden auf Schwierigkeiten beim Formulieren hin: „Ich wusste nicht, wie ich etwas elegant formulieren kann“ oder „Es gab viele Situationen, in denen ich nicht wusste, wie ich etwas schreiben soll“. Da die Partnerberichte allerdings im Unterricht geschrieben wurden und die Lernenden auf unterschiedliche Hilfsmittel sowie auch auf Rückfragen beim Lehrenden oder ihren Kommilitonen zurückgreifen durften, konnten die meisten sich im Rahmen der Partnerberichte stellenden Probleme sofort behoben werden.

Bei der Aufgabe der Partnerfeedbacks waren die Lernenden allerdings stärker auf sich alleine gestellt und erhielten bis nach Beendigung der Tonaufzeichnungen keine Hinweise vom Lehrenden. Im Rahmen der Lernerbefragung hat sich gezeigt, dass es den Lernenden bei dieser Aufgabe als besonders problematisch erschien, die Fehler des Partners richtig zu identifizieren: „Manchmal war es schwierig, die Fehler den richtigen Kategorien zuzuordnen“. Weiterhin befürchteten sie, von ihrem Partner keine angemessene Korrektur zu bekommen: „Wenn wir uns nur auf das Feedback unseres Partners verlassen, kann es sein, dass wir keine richtige Korrektur bekommen“ oder „Es gab viele Fälle, in denen ich meine eigenen Fehler zwar verstehen konnte, aber nicht die meines Partners“. Teilweise hatten die Lernenden auch die gleichen Fehler und wussten nicht, wie sie diese korrigieren sollten: „Manchmal geriet unser Feedback ins Stocken, wenn mein

Partner und ich die gleichen Fehler gemacht hatten und wir beide nicht wussten, wie wir sie korrigieren sollen“. Andere empfanden das Erlernen deutscher Fachbegriffe für Fehlertypen als problematisch: „Ich frage mich, ob es wirklich sinnvoll ist, die deutschen Fachbegriffe für die verschiedenen Fehlertypen zu lernen“ oder „Ich konnte mir einfach nicht die Ausdrücke merken, die man beim Feedback geben benutzen soll“. Aus diesen Kommentaren lässt sich schließen, dass das Partnerfeedback einigen Lernenden erhebliche Schwierigkeiten bereitete. Daher lässt sich auch der teilweise recht starke Rückgriff auf die Muttersprache während der Durchführung dieser Aufgabe erklären. Besonders wichtig erschien den Lernenden nach eigenen Angaben das Hinzuziehen ihrer Muttersprache für die Thematisierung grammatischer Punkte, für das Klären von Fragen, die mit der Erfüllung der Aufgabe in Zusammenhang stehen, für das für Erbitten von Hilfestellung, um Gedanken zu verbalisieren, um das eigene Verständnis zu sichern und um eigene Äußerungen zu modifizieren.

5. Schlussfolgerung

Auf Basis der oben geschilderten Studie konnten neue Erkenntnisse im Bereich der von Lernenden selbst gesteuerten Fehlerkorrektur im Rahmen aufgabenorientierter Partnerarbeit gewonnen werden. Zunächst haben die erfolgreiche Durchführung der Feedbackaufgabe und die überwiegend positive Einschätzung der Lernenden zu deren Wirkung gezeigt, dass Lernende auf dem Niveau GeR A2 dazu befähigt werden können, in der Zielsprache über ihre fremdsprachlichen Fehler und Schwächen zu reflektieren und sich gegenseitig konstruktives Feedback zur Beseitigung dieser sprachlichen Schwächen zu geben.

Wie sich anhand der quantitativen Untersuchungsergebnisse gezeigt hat, griffen sie innerhalb der durchschnittlich drei Minuten dauernden Partnerfeedbacks durchschnittlich nur zu 9% auf ihre Muttersprache zurück. Ungefähr die Hälfte der vom Lehrenden bereits markierten Fehler ordneten sie den jeweils entsprechenden Fehlerkategorien zu, und ebenfalls in etwa der Hälfte der Fälle waren sie auch in der Lage, diese angemessen zu korrigieren. Einschränkend muss dazu allerdings gesagt werden, dass die Lernenden durch die zuvor erfolgte Fehlermarkierung von Seiten des Lehrenden und durch die Bereitstellung von Hilfsmitteln, wie Wörterbüchern und anderen Lehrmaterialien auf verschiedene Formen an Unterstützung zurückgreifen konnten. Nichtsdestoweniger wurden die Aufgaben in einem Zeitrahmen von weniger als 15 Minuten bewältigt, wobei in der Regel fünf bis zehn Minuten auf die Fehleridentifizierung und -korrektur entfielen.

Weiterhin hat sich im Rahmen dieser Untersuchung auch bestätigt, dass die eigens dafür entwickelte Feedbackaufgabe auch das Potenzial authentischer Kommunikation bietet. Durchschnittlich knapp ein Viertel aller während der Partnerfeedbacks getätigten Äußerungen dienten dazu, die methodische Bewältigung der Aufgabe zu unterstützen, Verständnisprobleme zu beseitigen sowie über sprachliche Probleme, die sich bei der Erfüllung der Aufgabe ergaben, zu reflektieren, was im Rahmen der vorliegenden Studie unter dem Begriff *pro task* zusammengefasst wurde. Letztere, von Swain & Lapkin (1998) als besonders förderlich für den Spracherwerb angesehene, so genannte *Language Related Episodes* ließen sich in etwa der Hälfte der Partnerfeedbacks verzeichnen; dabei enthielten 28% der Partnerfeedbacks Exkurse zu grammatischen Fragenstellungen, 18% zu lexikalischen Problemen und in 6% wurden Ausspracheschwierigkeiten thematisiert. Zwar wurden in gut der Hälfte der Partnerfeedbacks auch Probleme zur Bewältigung der Aufgabe selbst (*talk about task*) thematisiert, allerdings geschah dies zumeist in der L1 der Lernenden.

Insgesamt betrug der Anteil der Muttersprache in den *pro-task-Äußerungen* durchschnittlich 37%, bei den *on-task-Äußerungen* nur 6%. Der Rückgriff auf die Muttersprache erfüllte allerdings in den meisten Fällen die Funktion, ein Abbrechen der Kommunikation zu verhindern, Teile der Aufgabe zu definieren und inneren Gedanken Ausdruck zu verleihen, was einen Rückgriff auf die L1 durchaus legitimiert und vom Lehrenden nicht unterbunden werden sollte (Alegria de la Colina & García Mayo 2009, Carless 2008, DiCamilla & Antón 2012).

Allerdings muss einschränkend angemerkt werden, dass die entwickelte Feedback-Aufgabe sehr hohe kognitive Ansprüche an die Lernenden stellte. Sie mussten sich im Rahmen dieser Aufgabe nicht nur der inhaltlich äußerst anspruchsvollen Fehlerzuordnung und -korrektur widmen, sondern dies auch noch unter Zuhilfenahme zielsprachlicher Redemittel, welche viele komplexe metasprachliche Begriffe enthielten, in deren Verwendung sie erst zu Beginn des Kurses geschult worden waren. Angesichts dieser Tatsache erscheinen die im Rahmen der Lernerbefragung aufgetretenen, kritischen Kommentare der Lernenden nicht verwunderlich. Einige Lernende hielten das Feedback und die Korrekturvorschläge des Partners nicht für ausreichend und hätten sich mehr Rückmeldung und Unterstützung von Seiten des Lehrenden erwartet. Zwar ging es bei der entwickelten Feedbackaufgabe im Wesentlichen darum, dass die Lernenden ihre Kommilitonen als potenzielle Ressource für ihren Spracherwerb wahrnehmen, jedoch muss bei einer zukünftigen Durchführung einer solchen Aufgabe unbedingt gewährleistet werden, dass die Lernenden nach Beendigung der Partnerfeedbacks verbleibende Fragen und Unsicherheiten mit dem Lehrenden klären können. Weiterhin hat sich für das Sprachniveau GeR A2 auch gezeigt, dass sowohl die Vorgabe zielsprachlicher Redemittel als auch ausreichend Vorbereitungszeit unbedingt erforderlich sind, damit die Lernenden nicht nur für die Fehlerkorrektur, sondern auch für die Aushandlungsprozesse möglichst viel Gebrauch von der Zielsprache machen können und damit das Potenzial, dass in einer solchen Aufgabe besteht, gewinnbringend nutzen können.

Literatur

- Alegria de la Colina, Ana & García Mayo, Maria P. 2009. Oral interaction in task-based EFL learning: The use of the L1 as a cognitive tool. *International Review of Applied Linguistics* 47, 325–345.
- Azkarai, Agurtzane & Mayo, Maria. 2015. Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language Teaching Research* 19, 550–571.
- Carless, David. 2008. Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal* 62/4, 331–338.
- DiCamilla, Frederick J. & Antón, Marta. 2012. Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics* 22, 160–188.
- Foster, Pauline & Ohta, Amy S. 2005. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics* 26, 402–430.
- Harting, Axel. 2017. Verwendung der L1 in aufgabenorientierter Partnerarbeit. *Neue Beiträge zur Germanistik*, Nr. 154 Apokalypse und Utopie, [in print].
- Hilpert, Silke, Niebisch, Daniela, Penning-Hiemstra, Sylvette, Specht, Franz, Reiman, Monika, & Tomaszewski, Andreas. 2006. *Schritte international: Kursbuch und Arbeitsbuch 3*. Ismaning: (Max Hueber).

- Jacobs, George M. & Kimura, Harumi. 2013. Encouraging second language use in cooperative learning groups: Retrieved from: http://www.academia.edu/4292702/Encouraging_Second_Language_Use_in_Cooperative_Learning_Groups
- Kleppin, Karin. 1997. *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Leeming, Paul. 2011. Japanese high school students' use of L1 during pair-work. *International Journal of Applied Linguistics* 21/3, 360–382.
- Long, Michael H. 1980. *Input, interaction, and second language acquisition* (Unveröffentlichte Doktorarbeit).
- Pica, Teresa, Kang, Hyun-Sook & Sauro, Shannon. 2006. Information gap tasks: Their multiple roles and contributions to interaction research. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 301–338.
- Schmidt, Ute & Mitsuishi, Yuko. 2009. *Kennzeichen.de Junior*. Sanshusha.
- Storch, Neomy. 2007. Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research* 11, 143–159.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development. In: Gass, Susan M. & Madden, Caroline G. (Ed.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: (Newbury House), 115–132.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82, 320–333.

ABSTRACT

Peer Correction in the Target Language: A Challenge Worth Taking?

Axel HARTING

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

The aim of this study is to investigate a collaborative task conducted in an L2-German course for 2nd-year students (CEFR level A2) at Hiroshima University. In the weekly conducted tasks, two students provided each other with feedback on mistakes in their partners' texts. The data collected in this study are based on 170 learner texts written for this purpose and 78 audio-recorded peer feedback sessions. The audio data were analysed qualitatively and quantitatively, evaluating whether mistakes were identified and corrected appropriately, and to what extent students used their L1 for performing the task. The results indicate that L2-German learners at CEFR level A2 are, on average, able to identify and correct their own mistakes in about 50 percent of the cases. In the peer feedback sessions they resort to their L1 to talk about grammar, to discuss problems concerning the task's fulfilment, to ask partners for assistance, and to express their inner speech. In assessments it was noted that learners showed an improvement in their writing skills, an increased awareness of their L2 weaknesses and mistakes, and an increase in their vocabulary. Learning through peer interaction was generally regarded as beneficial, as it allows immediate feedback, awareness of mistakes, and spontaneous expression with a limited vocabulary. However, doubts concerning the appropriateness of peers' feedback were also raised, with some students questioning why feedback on mistakes should be given in the L2 and whether the L1 might be more appropriate.