

## Schriftliche Fehlerkorrektur: Wirksamkeitsforschung

Die meisten Publikationen rund um den Fehler finden sich im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur, mit Fokus auf Fragen nach Identifizierung von Fehlern, den möglichen Ursachen von Fehlern (intralingual vs. Interferenz) und den möglichen Formen des Umgangs mit Fehlern und deren Bewertung (vgl. Kleppin 2010; siehe auch: <https://www.hueber.de/media/36/fehlerkorrektur.pdf>; Zugriff 11.02.2019).

In diesem kurzen Artikel wird lediglich auf die schriftliche Fehlerkorrektur und die Frage nach deren Wirksamkeit eingegangen, explizit also die Korrektur von schriftlichen Textproduktionen der Lernenden ab Niveaustufe B1.

Klemm (2011: 223) führt passend in den Bereich der schriftlichen Fehlerkorrektur ein, wenn er schreibt, dass diese immer noch „fester Bestandteil des Unterrichtsalltags“ sei. Ausgehend von Kleppin<sup>1</sup> (2000: 42) sah man die Notwendigkeit der „bewusstmachenden“ Korrektur, die die Lernenden zu Reflexion und Selbstkorrektur anregen sollte. Man ging davon aus, dass die Lernenden durch die Korrekturen dazu befähigt werden, ihre „Normabweichungen“ in zukünftigen Textproduktionen zu reduzieren. Und wenn man die Realität betrachtet, so scheint der Irrglaube der Hilfestellung auch noch heute vorzuherrschen und viele Lehrende machen sich sehr viel Mühe mit einer umfangreichen Korrektur an den Textproduktionen ihrer Lernenden. Dabei ist die Wirksamkeit dieser Korrekturen bereits seit 1996 stark umstritten und in der aktuellen Form der Korrektur durch zahlreiche Studien, auch von Kleppin, widerlegt.

Um konkrete Verbesserungsvorschläge geben zu können, werden zunächst kurz die theoretischen Grundlagen skizziert und zentrale Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Ellis (2009) differenziert die schriftliche Fehlerkorrektur anhand folgender Faktoren:

- Ziel der Korrektur: Überarbeitung oder Transfer
- Art der Korrektur: direkt oder indirekt
- Umfang der Korrektur: umfassend oder gezielt

Bei der Überarbeitung erhalten die Lernenden den korrigierten Text (in Form von einfacher Markierung) zurück und werden aufgefordert ihn zu verbessern. Werden die Fehler „verstanden“, können sie den Text sprachlich verbessern (vgl. Ferris 1997; Ferris & Roberts 2001; Truscott & Hsu 2008).

Das eigentliche Ziel ist es jedoch, dass Lernende bei der nächsten Textproduktion die zuvor gemachten Fehler vermeiden. Das ist das Ziel der Transferkorrektur: die Lernenden sollen den korrigierten Text nicht „neu“ schreiben, sondern aus ihren Fehlern lernen und vergleichbare Fehler bei der nächsten Textproduktion vermeiden. Das durch die Korrektur erworbene Wissen soll also auf kommende Textproduktionen transferiert werden.

---

<sup>1</sup> Kleppin ist dabei heute auf aktuellstem Stand (vgl. Grotjahn & Kelppin 2017).

Und hier liegt das Problem: Zahlreiche Studien zeigen keine Wirksamkeit der Korrektur auf zukünftige Texte (vgl. Kepner 1991; Robb, Ross & Shortreed 1986; Semke 1984; Sheppard 1992; Truscott & Hsu 2008; Grotjahn & Kleppin 2017).

Auch nach Überarbeitungskorrekturen zeigt sich, dass die Lernenden bei der nächsten Textproduktion wieder die gleichen Fehler machen, also offensichtlich keinen Transfer vollziehen (vgl. Dlaska & Krekeler 2015; Studie unten).

Kommen wir zu Ellis (2009) zweitem Faktor: der direkten oder indirekten Korrektur. Bei der indirekten Korrektur wird der Fehler (und der Fehlertyp z.B. Grammatik, Lexik, Orthografie, Stil, etc.) lediglich markiert (unterkringelt); bei der direkten Korrektur, auch Positivkorrektur genannt, erfolgt ein Verbesserungsvorschlag. Postulierter Vorteil der indirekten Fehlerkorrektur ist dabei, dass die Lernenden dazu angehalten werden, über ihre Fehler nachzudenken und eine Selbstkorrektur durchzuführen. Gerade aber Hattie & Timberley (2007: 86) haben deutlich gemacht, dass diese Korrekturform nicht effektiv ist. Nach Hattie (2009) muss jegliches Feedback, um zu einer Verbesserung zu führen, auch den Fortschritt des Lernenden integrieren und gegebenenfalls Tipps zum Erreichen „des nächsten Schritts“ umfassen.

Indirekte Korrekturen eignen sich lediglich bei „versehentlichen“ Fehlern (Ausrutschern), die der Lernende leicht selbst korrigieren kann. Einige Studien zeigen, dass zusammengekommen die direkte Fehlerkorrektur etwas wirksamer ist als die indirekte (vgl. Bitchener & Knoch 2010; van Beuningen et al. 2011). Grundsätzlich sind aber auch hier die Transferleistungen nicht wirklich überzeugend. Also auch hier zeigt sich bei der nächsten Textproduktion keine wirkliche Verbesserung.

Dritter Faktor ist die Unterscheidung zwischen umfassender und gezielter Fehlerkorrektur. Bei der umfassenden Korrektur werden - so weit möglich - alle Fehler im Text markiert (also sprachliche Fehler, Inhalt, Stil, Kohärenz usw.) Bei der gezielten wird der Fokus auf zuvor abgesprochene Phänomene gelenkt (vgl. Bitchener 2012: 357). Der Transfer ist bei dieser gezielten Korrektur erfolgreicher (vgl. Bitchener & Knoch 2010; Sheen 2007).

Bei der umfassenden Fehlerkorrektur, besonders dann, wenn der komplette Text (eventuell sogar rot) markiert ist, werden Lernende eher demotiviert als dass sie sich mit den Fehlern auseinandersetzen. Wenn allerdings die Positiva, also die Entwicklung des Lernenden, ebenfalls markiert werden, kann auch eine umfassende Korrektur hilfreich sein (s.u.).

Dlaska & Krekeler (2015) haben in ihrer Studie alle drei Faktoren (Ziel, Art, Umfang) berücksichtigt. Sie haben dabei die Wirkung einer gezielten, indirekten Fehlerkorrektur bei fortgeschrittenen Lernenden an einem studienvorbereitenden Deutschkurs (N=153) erhoben. Dabei wurden nur ausgewählte morphologische und syntaktische Fehler markiert. Es erfolgte zunächst eine Überarbeitungskorrektur, wobei eine Woche später nach der Transferleistung in einer neuen Textproduktion geachtet wurde.

„Es wurde ein Forschungsdesign gewählt, das von Ferris als *blended design* bezeichnet wird (Ferris 2010: 195). Es beinhaltete eine Kombination aus Überarbeitungs- und Transferkorrektur und wurde in ähnlicher Form bereits von Truscott und Hsu (2008) eingesetzt. Die Lernenden verfassten zunächst einen Textentwurf („Entwurf“), den sie eine Woche später überarbeiteten („Überarbeitung“). Eine weitere Woche später verfassten sie einen Text zu einem neuen Thema („neuer Text“). Die Texte der Experimentalgruppe wurden mit einer Fehlerkorrektur versehen, die Texte der Kontrollgruppe nicht“ (Dlaska & Krekeler 2015: 143).

Was zeigt die Studie? Bei der Überarbeitung des Textes zeigte die Experimentalgruppe, also diejenigen, bei denen die Fehler markiert worden waren, bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe, die den Text ohne Korrekturen überarbeitete.

ABER: Beim Verfassen des neuen Textes, also dem Transfer, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, d.h. die Texte der zuvor korrigierten Lernenden waren nicht besser als die Texte der Lernenden, die keine Fehlerkorrektur erhalten hatten. Und so kommen Dlaska und Krekeler (2015: 148) zu dem Schluss:

„Für den studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachenunterricht mit fortgeschrittenen Lernenden legt die quantitative Auswertung der Studie nahe, dass man mit einer indirekten Fehlerkorrektur kurzfristig keine nennenswerte Verbesserung der Sprachrichtigkeit in neuen Texten erzielen kann.“

Vorgeschlagen wird eine noch differenziertere Markierung der Fehler und - abhängig von dem Lernenden - eine direkte Fehlermarkierung.

Ausgehend von Hattie & Timperley (2007) geht man heute davon aus, dass Feedback (Begriff favorisiert, da Korrektur den Faktor des positiven Feedbacks nicht umfasst) auf vier Ebenen wirkt: der Ebene der konkreten Aufgabe und dem daraus entstandenen Texts, auf der Ebene des konkreten Schreibprozesses, der Ebene der sog. Selbstregulation (Selbstwirksamkeit, z.B. „Kann ich den Text überhaupt besser schreiben?“; „ich möchte erst versuchen mich selbst zu korrigieren - ich kann das!“) und schließlich der Ebene der Persönlichkeit (z.B. fehlertolerante vs. fehlerintolerante Menschen). Es zeigt sich, dass sowohl gut bewertete schriftliche Texte, als auch schlecht bewertete Textprodukte unbeachtet zur Seite gelegt werden. Wenn die Texte nicht benotet werden, sind die vollkommen uninteressant für den Lernenden; wenn benotet, hilft es, wenn man eine Verbesserung der Note anbietet, sog. formatives Feedback (vgl. Grotjahn & Kleppin 2017: 9132<sup>2</sup>). Effektiv ist das Feedback nur dann, wenn es in Relation zu den Zielen des Kurses und in Relation zu den Fortschritten (oder auch Rückschritten) des Lernenden geäußert wird. Ansonsten scheint kein Korrekturverfahren effektiver als das andere zu sein; also einfache Fehlermarkierung (indirekte Fehlermarkierung), zusätzliche Fehlerbennennung oder direkte

---

<sup>2</sup> Angabe in der Kindle Version.

Fehlermarkierung mit Angabe der korrekten Version oder einem Vorschlag für eine bessere Formulierung usw. sind gleichermaßen ineffektiv, wenn kein positives Feedback und kein in Relation setzen zu vorherigen Leistungen erfolgt. Effektiv ist dabei auch das direkte Erfragen der Vorlieben der Lernenden bezüglich des Feedbacks.

Welche allgemeinen Regeln lassen sich für daraus für erfolgreiches Feedback nennen (vgl. Grotjahn & Kleppin 2015: 9213).

- verständlich und klar formuliert
- angepasst an das Niveau der Lernenden
- positive Formulierungen „gut gedacht, aber leider ... „
- konstruktiv: besonders Gelungenes herausstellen
- den Lernenden fragen, auf was bei der nächsten Bewertung der Textproduktion besonders Wert gelegt werden soll
- Hilfen, die der Lernende nutzen kann (z.B. Grammatiken, Aufsätze, Internetseiten, etc.), benennen

Der Fokus muss insgesamt weggehen von Grammatikkorrekturen zum Bereich Wortschatz, Kollokationen, aber vor allem auch Inhalt und Textaufbau müssen beachtet werden und hier lässt sich oftmals das Gelungene hervorheben.

Beispiele

- Die inhaltliche Gestaltung entsprach der Aufgabe.
- Die Inhalte waren sachlich richtig dargestellt.
- Die Inhalte waren relevant und aussagekräftig.
- Aspekt xy wurde kritisch beleuchtet bzw. analysiert.
- Die vorliegende/Ihre Argumentation war plausibel und überzeugend.
- Sie haben gute Beispiele gewählt.
- Der Text war klar strukturiert.
- Die Einleitung war gelungen.
- Die Verknüpfung der Argumente und auch die Übergänge waren gelungen.
- Die inhaltlichen Schwerpunkte wurden klar formuliert (und belegt)

Positiv bewertet werden kurze Feedbacktexte, wie zum Beispiel:

*Die Aufgabe wurde inhaltlich vollständig gelöst; alle zentralen Argumente wurden strukturiert dargestellt. Sehr schön!! Achten Sie das nächste Mal noch stärker auf die Deklination und schauen Sie noch einmal nach der richtigen Verwendung des Passivs. Könnten ihre Partizipialkonstruktionen aus dem Englischen übernommen worden sein? Im Deutschen verwendet man die Konstruktion eher selten. Schön: Sie haben verinnerlicht, wie Konditionalsätze konstruiert werden! Man erkennt Ihre Fortschritte - weiter so!*

Schöne Beispiele aus dem Schulbereich finden sich bei Grotjahn & Kleppin (2015: 9357, leicht verändert):

potentiell destruktives Feedback	konstruktives Feedback
Es gibt in Ihrem Text keine Struktur	Sie könnten sich auf das Wesentliche konzentrieren und die Punkte bearbeiten und klar voneinander abgrenzen, die in der Aufgabenstellung verlangt werden
Schlecht war ...	... hätten Sie viel besser machen können!
Sie haben viele Fehler im Bereich ...	Achten Sie das nächste Mal besonders auf ...
Das müssten Sie aber doch wissen!	Ist das vielleicht ein Versehen?
Sie haben die Aufgabenstellung nicht beachtet!	Lesen Sie beim nächsten Mal die Aufgabenstellung noch besser durch!
Sie haben nur einfache Hauptsätze aneinandergereiht	Nutzen Sie ruhig häufiger komplexe Satzstrukturen! Das macht den Text stilistisch besser.

Was kann man nun zusammenfassend für seinen Unterricht, vor allem mit Lernenden, die längere schriftliche Texte verfassen müssen, aus der Sprachlehrforschung entnehmen?

(1) Keine umfassende Korrektur! Eine gezielte Korrektur ist für die nächste Textproduktion sinnvoller: also den Lernenden ankündigen, dass man vor allem auf xy geachtet hat (am besten für jeden Lernenden in Anlehnung an seine/ihre Bedarfe; nach Rücksprache).

(2) Fehler, die der Lernende vermutlich schnell selbst korrigieren kann, indirekt markieren (also nur unterstreichen), andere Fehler (z.B. falsche Kollokation) direkt mit konkreten Tipps und Erklärungen versehen.

(3) Es muss auch positives Feedback enthalten sein: „schon sehr viel strukturierter als das letzte Mal“; „ja, jetzt passt der Tempusgebrauch!“; s.o.

(4) Zusammenfassender motivierender Feedbacktext, in dem deutlich wird, dass die Lehrkraft die Weiterentwicklung wahrgenommen hat, ist wichtig. Bei Rückschritt der Lernenden können Sie nach den Ursachen fragen.

(5) Freiwillig ein Bearbeitungsraster für die Korrekturen anbieten (vgl. auch Grotjahn & Kleppin 2015: 9579).

was wurde angestrichen?	meine Lieblingsfehler	Ausrutscher, das kann ich so korrigieren	Hier muss ich mir die Regeln noch mal anschauen	Den Fehler muss ich das nächste Mal unbedingt vermeiden	korrekte Version
ich habe dem Apfel gegessen	x	x		x	ich habe den Apfel gegessen
ich abbiege an der ...			x	x	ich biege an der ... ab

Bei Prüfungen werden Sie sicherlich weiter nach harten Kriterien korrigieren. Wenn Sie jedoch erreichen möchten, dass sich die Schreibkompetenz Ihrer Lernenden weiterentwickelt, sollten Sie auf Rotstift und die vielen Korrekturzeichen verzichten und sich auf ein konstruktives Feedback einlassen.

## Verwendete und weiterführende Literatur

### Allgemein

Hattie, John & Timperley, Helen (2007), The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.

Kleppin, Karin (2009), Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht, in: Jung, Udo et al. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt a. M.: Lang, 64-69.

Kleppin, Karin (2010), Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 35.2. Berlin: De Gruyter, 1060-1072.

Schweckendieck, Jürgen (2008), Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan et al. (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung*. Ismaning: Hueber.

### Korrektur von schriftlichen Produkten

Ashwell, Tim (2000), Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9: 3, 227-257.

Bitchener, John & Ferris, Dana R. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York, NY: Routledge.

Bitchener, John & Knoch, Ute (2009a), The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System* 37: 2, 322-329.

Bitchener, John & Knoch, Ute (2009b), The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal* 63: 3, 204-211.

Bitchener, John & Knoch, Ute (2010), Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19: 4, 207-217.

Bitchener, John (2008), Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17: 2, 102-118.

Bitchener, John (2012), A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing* 21: 4, 348-363.

Busse, Vera (2015): „ Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 20 / 1, 201-214

Dlaska, Andrea & Christian Krekeler (2015), Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 140-158. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>. 11.02.2019.



- Ellis, Rod (2008), The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In: Mackey, Alison (Hrsg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition. A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press, 339-360.
- Ellis, Rod (2009), A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63: 2, 97-107.
- Ferris, Dana R. & Roberts, Barrie (2001), Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10: 3, 161-184.
- Ferris, Dana R. (1995), Can advanced ESL students be taught to correct their most serious and frequent errors? *CATESOL Journal* 8: 1, 41-62.
- Ferris, Dana R. (1997), The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly* 31: 2, 315-339.
- Ferris, Dana R. (2002), *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2004), The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ... ?) *Journal of Second Language Writing* 13: 1, 49-62.
- Ferris, Dana R. (2010), Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 32: 2, 181-201.
- Ferris, Dana R. (2012), Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching* 45: 4, 446-459.
- Ferris, Dana R.; Liu, Hsiang; Sinha, Aparna & Senna, Manuel (2013), Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 22: 3, 307-329.
- Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2017), „Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen“, in: Akukwe, Bettina et al. (Hrsg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback*, Tübingen: Narr, 255-291
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007), The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.
- Klemm, Albrecht (2011), Überarbeitungsprozesse und -produkte nach schriftlichen Fehlerkorrekturen: Zum Deutungspotential schriftlicher Fehler und zur Relativität des Konstrukts „Überarbeitungserfolg“, in: Hahn, Natalia (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br, Göttingen: Univ. Verlag, 223-237
- Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*, München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2001), Formen und Funktion von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 986-994.
- Polio, Charlene (2012), The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing* 21: 4, 375-389.
- Robb, Thomas; Ross, Steven & Shortreed, Ian (1986), Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20: 1, 83-95.
- Schmidt, Richard W. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 2, 129-158.
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011), Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 51, 77-105 [Online unter [http://www.vep-landau.de/fileadmin/user\\_upload/bzf/Hefte/bzf\\_2011\\_51.pdf#page=74](http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2011_51.pdf#page=74). 11.02.2019].

- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012a), Mündliche Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht: recasts und prompts im Vergleich. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3: 1, 15-59
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012b), Sollte korrekatives Feedback maßgeschneidert werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 172-190 [Online unter [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann\\_Schlak.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf). 11.02.2019].
- Semke, Harriet D. (1984), Effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17: 3, 195-202.
- Sheen, Younghee (2007), The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly* 41: 2, 255-283.
- Sheen, Younghee (2008a), Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning* 58: 4, 835-874.
- Sheen, Younghee (2008b), The effects of corrective feedback, language aptitude, and learner attitudes on the acquisition of English articles. In: Mackey, Alison (Hrsg.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition. A collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press, 301-322.
- Sheppard, Ken (1992), Two feedback types: do they make a difference? *RELC Journal* 23: 1, 103-110.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 3-21.
- Truscott, John & Hsu, Angela Yi-Ping (2008), Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17: 4, 292-305.
- Truscott, John (1996), The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46: 2, 327-369.
- van Beuningen, Catherine G.; Jong, Nivja H. de & Kuiken, Folkert (2011), Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning* 62: 1, 1-41.