

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

PEDRAZZINI GIULIA

DIPLOMA D'INSEGNAMENTO PER LE SCUOLE DI MATURITÀ

ANNO ACCADEMICO 2017/2018

**UMGANG MIT SCHRIFTLICHEN FEHLERN IM  
SCHÜLERZENTRIERTEN DAF-UNTERRICHT AM  
GYMNASIUM  
ZWEI VORSCHLÄGE**

BETREUERIN

MARISA ROSSI



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Arbeitsthese und Definition der Begriffe.....	3
2.1. Der Begriff „Fehler“ im Fremdsprachenunterricht.....	3
2.2. Thematisierung der Begriffe „Fehler“ und „Umgang mit Fehlern“ in den Lehrplänen .....	7
2.3. Umgang mit schriftlichen Fehlern .....	10
3. Umgang mit schriftlichen Fehlern im schülerorientierten Ansatz: zwei Vorschläge .....	16
3.1. Eine gemeinsame Fehlerkultur aufbauen.....	16
3.2. <i>Mein Fehlertagebuch</i> .....	17
4. Schlusswort.....	21
5. Literaturverzeichnis .....	23
6. Anhang.....	25
6.1. Fragebogen zur Fehlerkultur .....	25
6.2. <i>Mein Fehlertagebuch</i> .....	28



# 1. Einleitung

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bildet die Tatsache, dass der Umgang mit Fehlern besonders im Fremdspracheunterricht viel Energie und Zeit raubt. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der sowohl für Lehrende als auch für Lernende sehr anspruchsvoll ist: Die Frage nach einer angemessenen Korrekturmethodik ist infolgedessen von zentraler Bedeutung. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Umgang mit schriftlichen Fehlern beim Verfassen eines Textes in einer Fremdsprache.

Ziel der Arbeit ist es, eine Überlegung über Fehler und deren Umgang zu machen, um dann eine wirksame Methode dafür herauszufinden.

Wie Lehrpersonen mit Verstößen ihrer Schüler und Schülerinnen (SuS) gegen Normen der Zielsprache umgehen, hängt sehr stark damit zusammen, wie erstere “die Bedeutung von Fehlern und Fehlerrückmeldungen im Sprachlehr- und -lernprozess einschätzen und transparent machen” (Bohnensteffen, 2009, S. 5). Der/die Lehrer/in setzt sich mit einer Reihe von pädagogischen und didaktischen Auswahlen auseinander, welche den Lernprozess der SuS klar beeinflussen.

Im Kapitel 2 wird nicht nur die Arbeitsfrage ausführlich dargestellt, sondern es werden auch die damit verbundenen Begriffe geklärt. Die Veränderung der Fehlerkonzeption im Fremdsprachenunterricht wird im Zentrum des Kapitels 2.1 stehen: Die Fehler werden zuerst aus linguistischer und dann aus didaktischer Sicht betrachtet werden. Im darauffolgenden Kapitel (2.2) wird dann die Thematisierung der Begriffe „Fehler“ und „Umgang mit Fehlern“ in den Lehrplänen im Mittelpunkt sein (vgl. *Piano degli studi liceali* und *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*).

In einem nächsten Schritt (Kap. 2.3) werden weiter die möglichen Fehlermarkierungen im Hinblick auf die Lernziele der Lehrpläne genauer betrachtet und die wichtigen Aspekte einer wirksamen Methode im schülerzentrierten Unterricht aufgezeigt. Es wird ebenso eine breitgefächerte Überlegung im Hinblick auf die Beurteilungskriterien von schriftlichen Arbeiten in den Raum stellen, mit einer bewussten Öffnung der Betrachtungsweise auf andere zentrale Faktoren ausserhalb des Kontexts der sprachlichen Korrektheit.

Nachdem die Grundlinien einer schülerorientierten Fehlerdidaktik im Leitsatz skizziert worden sind, soll im Kapitel 3 das Unterrichtsmaterial im Zusammenhang mit zwei wichtigen Punkten vorgestellt werden: Der erste ist ein Fragebogen, um ein Bewusstsein gegenüber der Fehlerkultur aufzubauen (Kap. 3.1). Der zweite Vorschlag betrifft eine Möglichkeit für den Umgang mit sprachlichen Fehlern seitens der SuS, welche im sogenannten *Fehlertagebuch* (Kap. 3.2) dokumentiert wird. Es sei hier angemerkt, dass die Materialien für den Fremdsprachenunterricht gedacht sind, genauer gesagt für den DaF-Unterricht am Gymnasium.

## 2. Arbeitsfrage und Definition der Begriffe

Es ist allgemein bekannt, dass die Korrekturen sowohl mündlicher als auch schriftlicher Natur beim L2 Erwerb bzw. Gebrauch mit einem grossen zeitlichen und persönlichen Aufwand, insbesondere für die Lehrpersonen, verbunden sind. Damit dieses Vorgehen nicht als Zeit- und Energieverschwendung angesehen werden muss, stellt sich folgende Frage:

Welcher Umgang mit schriftlichen Fehlern ist am wirksamsten? Oder anders gesagt, was und wie kann die Lehrperson am besten in den schriftlichen Texten eingreifen, damit der/die Schüler/in (S) davon profitieren kann?

Im Laufe der vorliegenden Arbeit wird versucht, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Vor dem Hintergrund der verschiedenen möglichen Umgänge mit schriftlichen Fehlern, soll aber allem voran der Begriff „Fehler“ und dessen Verwendung sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in den Lehrplänen im Detail betrachtet werden.

### 2.1. Der Begriff „Fehler“ im Fremdsprachenunterricht

Im alltäglichen Gebrauch ist bekannt, dass Fehler oft mit negativen Konnotationen behaftet werden. Was den Wert von Fehlern in der Fremdsprachendidaktik angeht, sollen komplexere Anmerkungen gemacht werden. Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht gehört nämlich zu den besonders diskutierten Themen in der Literatur, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Es ist schwierig, eine allgemein gültige Fehlerdefinition zu erstellen und deshalb bildet die allgemeine Definition des Dudens den Ausgangspunkt des vorliegenden Kapitels, um dann der Rolle der Fehler im Fremdspracherwerb ausführlicher auf den Grund zu gehen.

Gemäss Duden lautet die Definition von „Fehler“ folgendermassen:

1. a. etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit
- b. irrtümliche Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff
2. a. schlechte Eigenschaft, Mangel
- b. Stelle an einer hergestellten Ware, die nicht so ist, wie sie sein müsste.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Duden online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler> (14.01.18)

Diese zwei Definitionen zeigen auf, dass Fehler etwas Negatives implizieren. Ebenso kann man auf den Begriff „Fehler“ aus linguistischer Sicht auf die Definition 1a. zurückgreifen: Ein Fehler ist etwas, was vom Richtigen abweicht, was in diesem spezifischeren Fall die sprachliche Norm ist. Wie es Lewandowski ausdrückt, handelt es sich dabei um “eine Abweichung von geltenden Normen, ein[en] Verstoss gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit” (Lewandowski, 1994, S. 297). Im Fremdsprachenunterricht kann und soll aber ein Fehler nicht nur aus linguistischer Sicht, also als Verstoss gegen die Norm, sondern auch aus einer didaktischen Perspektive her betrachtet werden. Die Fehler werden seit den Erkenntnissen aus den Sechziger und Siebziger Jahren nämlich nicht mehr (nur) als eine Abweichung von der Norm und als Leistungsversagen betrachtet, sondern sie gelten ebenfalls als Indikatoren für eine provisorische Grammatik, die dann mit der Zielsprache verglichen und überprüft wird und erhalten dabei eine positive Konnotation (vgl. Corder, 1967).<sup>2</sup> Der Erwerbsprozess besteht also aus einer sukzessiven Entwicklung von verschiedenen aufeinanderfolgenden Stadien und transitorischen Systemen, die auf internen und kohärenten Prinzipien aufbauen, welche von den Erwerbern einer Sprache benutzt werden. Selinker (1972) hat dafür den Begriff „Interlanguage“ (auf Deutsch „Interimsprache“) geprägt.<sup>3</sup> In diesem Modell, welches gegen Ende der 70er Jahren entstanden ist, gilt also nicht mehr die Fehlervermeidung als Leitprinzip, sondern die Fehler entwickeln sich zu Begriffen, die positiv konnotiert sind und werden fortan als Zeichen des Spracherwerbs angesehen.<sup>4</sup> Auch von den Vertretern/innen des kommunikativen Ansatzes wird der Fehler verstärkt mit positiven Konnotationen versehen: Der Schwerpunkt liegt auf der Kommunikation und Verständlichkeit der Aussage (vgl. z.B. Piepho, 1979, S. 20). Aus dieser Sicht sind Fehler nicht nur etwas völlig

---

<sup>2</sup> Zur Veränderung der Fehlereinschätzung in den letzten Jahren vgl. u.a. Kleppin 2009 und Neuner 2007 zitiert in Bohnensteffen, 2010, S. 5.

<sup>3</sup> Der Übergang von einer bestimmten Varietät der Interimsprache zur darauffolgenden kann von den Bedürfnissen und der Motivation der einzelnen Lernenden geleitet werden, wobei nicht alle ein (fast-)muttersprachliches Sprachniveau erreichen, was wiederum nicht (mehr) das Ziel des Fremdspracheunterrichts ist. Für die Beschreibung der Erwerbsphasen vgl. Chini (2005, S. 80-87).

<sup>4</sup> “[Errors] are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of error as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has to testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language” (Corder, 1967, S. 167 zitiert in Bohnensteffen, 2009, S. 6).



Normales und Unvermeidbares,<sup>5</sup> sondern stellen unabdingbare Faktoren im für den Fremdsprachenerwerbsprozess dar.

Wenn man Fehler als etwas Natürliches im Spracherwerbprozess aufnimmt, sind deren Ursachen nicht auf Desinteresse, fehlende Motivation oder Nervosität zurückzuführen, sondern man interessiert sich an der Vielfältigkeit der Gründe (vgl. u.a. Kleppin, 2009, S. 60 oder Bohnensteffen, 2010, S. 27 ff.). Viele Fehler sind durch bestimmte kognitive Verfahren “beim Lernen bzw. beim Gebrauch neuer Regeln, Strukturen und Kategorien” erklärt (Ellis, 1994, S. 57-63). Fehler können aber auch mutterspracheinduziert sein: Die Kenntnisse der Muttersprache spielen beim Zweitspracherwerb zweifellos eine wichtige Rolle;<sup>6</sup> die L1 eines Sprechers bzw. einer Sprecherin übt die Funktion eines Siebes aus, welches die Wahrnehmung und das Speichern mancher L2-Merkmalen durchsickern zulässt (vgl. Chini, 2005, S. 54-55). Die Erstsprache spielt im positiven und negativen Transfer gleichermaßen eine wichtige Rolle; letzterer ist im Wesentlichen in der Phonologie stärker zu beobachten als in der Syntax oder in der Morphologie. Bohnensteffen (2010, S. 27) spricht aber auch von “unterrichtsinduzierte[n] Fehler[n]”, wobei die Lehrperson eine zentrale Rolle als Fehlerquelle spielt. Nicht nur durch unvollständige, vereinfachte oder fehlerhafte Lehrerklärungen aufgrund einer zu schnell vorangehenden Vorgehensweise oder wegen der Vorbereitung von ungeeigneten Lehrmaterialien oder der fehlerhaften Gestaltung der Übungen, die noch nicht beherrschte Lernstrukturen von den SuS abverlangen. Beispielsweise ein zu stark didaktischer Texte, welcher die Vermittlung eines speziellen Grammatikphänomens in den Vordergrund rückt, entspricht nicht der Sprachrealität und führt dann beim Erwerbsprozess zu Fehlern. Die mangelnde Fähigkeit seitens des/der Lehrers/in die möglichen Schwierigkeiten einzuschätzen und den Stoff adäquat zu vermitteln, kann also Fehler verursachen.

---

<sup>5</sup> Asheuer unterstreicht, dass “[...] es überhaupt nicht möglich ist, einen angeregten, begeisternden, spontanen, ideenreichen, kreativen und produktiven Unterricht durchzuführen, in dem kaum Fehler gemacht werden” (Asheuer, 2003, S. 133 zitiert in Bohnensteffen, 2009, S. 7).

<sup>6</sup> Der Einfluss der Muttersprache beim Zweitspracherwerb wurde aus kognitiver und generativer Sicht z.T. unterschiedlich bewertet. Einzelne Studien haben gezeigt, dass der Einfluss der L1 den Erwerb einer anderen Sprache beschleunigen oder verlangsamen kann. Die *Morpheme Studies* haben zum Beispiel darauf hingewiesen, dass die von der L1 abhängigen Fehler nebensächlich sind (5% bei Kindern, 10-20% bei Erwachsenen). vgl. Dulay et al. (1985) und Chini (2011, S. 88 ff.).

Das Interesse an den Ursachen der sprachlichen Fehler, dessen Komplexität gerade nur angedeutet wurde, respektiert das wichtige Prinzip der Fehlertoleranz. Dies heisst nicht, sprachliche Fehler zu ignorieren oder nicht anzustreichen, sondern vielmehr die Komplexität eines sprachlichen Fehlers wie z.B. gerade die Ursachen und den Lernstand der Schüler bei der Bewertung von Fehlern stark zu berücksichtigen (vgl. Bohnensteffen, 2010, S. 10). In diesem Sinne rückt die Bedeutung von sprachlichen Fehlern, die nicht kommunikationsstörend sind, eher in den Hintergrund und es wird im Gegenzug anderen Elementen Beachtung gegeben.

In der vorliegenden Arbeit werden Fehler vor dem Hintergrund der soeben beschriebenen Perspektive folglich nicht als negativ und schädlich eingeschätzt, sondern vor allem aufgrund der Erst- und Zweitsprachenerwerbforschung und der kommunikativen Didaktik, als “notwendige Bestandteile des Spracherwerbsprozesses” wahrgenommen (Bohnensteffen, 2010, S. 13). Allgemein gilt, dass die Sprache der Lernenden als eigenes, sich selbst organisierendes System betrachtet werden und somit nicht nur fehlerhafte Formen der Zielsprache wahrgenommen und untersucht werden müssen. Fehler sind also als notwendiger Bestandteil des Lernprozesses anzusehen und aus diesem Grund sind die Fehlertoleranz und das Bewusstsein für die Komplexität des Fehlerphänomens notwendige Meilensteine im Umgang mit Fehlern.

## 2.2. Thematisierung der Begriffe „Fehler“ und „Umgang mit Fehlern“ in den Lehrplänen

In den vergangenen Jahren ist die Didaktik parallel zur Fehlerkonzeptionsänderung verlaufen, denn auch bei letzterer wurde der Fokus stets auf den Lernprozess gesetzt. Wenn man die Lernziele der Lehrpläne des Gymnasiums in der Schweiz und im Tessin einmal genauer betrachtet (vgl. *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* und *Piano degli studi liceali*) fällt nämlich auf, dass allesamt schülerzentriert sind (also Lernprozess- und nicht Lehrprozesszentriert). Ebenso wird darin aufgezeigt, dass das Lernen einen Prozess darstellt, der aufbauend ist. Nach einem Überblick über die Entwicklung von Fehlerkonzeption – so wie sie sich aus der Literatur der letzten Jahren herauskristallisiert – von Normtransgression zu Notwendigkeit, soll der Begriff „Fehler“ in den Lehrplänen der Gymnasien in der Schweiz im Allgemeinen und im Tessin im Speziellen betrachtet werden.

Im kantonalen Lehrplan wird der Begriff „Fehler“ in den „Modalità d’insegnamento e valutazione“ für die OS genannt: „Completare e consolidare la formazione linguistica di base partendo dal lavoro di comprensione e di produzione di testi e dall’analisi degli errori e dei bisogni dell’allievo“ (*Piano degli studi liceali*, S. 79). Die Analyse der Fehler gilt also als Ausgangspunkt, um die eigene Sprachbasis zu erweitern.

Auch im Französischen wird die Korrektur der Fehler als Anfang genannt für eine Lernweise, die immer autonomer werden soll. Demgegenüber soll jedoch die Markierung der Fehler seitens der Lehrperson aber dennoch genau und ausführlich sein: „Saper correggere i propri errori, segnalati con indicazioni precise del docente, ricorrendo agli strumenti di consultazione adeguati“ (*Piano degli studi liceali*, S. 58). Die Eigenschaft, die eigenen Fehler immer autonomer korrigieren zu können ist nicht einzig und allein das Ziel der ersten Klasse, sondern auch dasjenige der zweiten, dritten und vierten.<sup>7</sup> Auch wenn der/die S im Zentrum des Vorgangs steht, wird dem/der Lehrer/in die Aufgabe überlassen, die Fehler zu markieren und den SuS beim Umgang mit den eigenen Fehlern zu begleiten. Erstaunlicherweise kommt im

---

<sup>7</sup> vgl. „saper correggere i propri errori in modo sempre più autonomo, utilizzando opportunamente gli strumenti adeguati“ (*Piano degli studi*, S. 60); „Affinché l’allievo possa aver modo di migliorare, particolare attenzione sarà accordata all’analisi degli errori commessi e alla loro correzione sotto la guida dell’insegnante“ (*Piano degli studi*, S. 63).

Lehrplan die Fehlerkorrektur nur bei L2 Deutsch und Französisch vor, obwohl bekanntlich zweifellos Fehler auch in anderen Fremdsprachen gemacht werden.

Dieses ebengenannte Nichtvorhandensein von Fehlern, genauer der Begriff der „Korrektheit“, ist im *Piano degli studi liceali* nirgends genannt. Man findet ihn nur im *Rahmenlehrplan* unter den allgemeinen Zielen der Maturität sowie im Kontext der Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich. Das Kommunizieren indessen wird als Schlüsselkompetenz definiert: „Der Schwerpunkt des Sprachunterrichts liegt deshalb vorab beim korrekten Verstehen, später aber bei einer adäquaten, differenzierten und vor allem situations- und normengerechten Ausdrucksweise und Begrifflichkeit“ (*Rahmenlehrplan*, S. 17). Bei den zu erreichenden Zielen für Deutsch als Erstsprache wird von der korrekten Handhabung des Regelsystems der Muttersprache gesprochen (*Rahmenlehrplan*, S. 35). Auch im Italienischen und im Russischen als Zweitsprache kommt mit Bezug auf das Schreiben das Adjektiv „korrekt“ vor.<sup>8</sup> Auch die mathematischen Sachverhalte sollen „mündlich und schriftlich korrekt“ dargestellt werden (*Rahmenlehrplan*, S. 99). Das Konzept von „Korrektheit“ scheint also nicht so zentral zu sein, vielmehr wird von zwei anderen Begriffen gesprochen: Angemessenheit und Verständlichkeit. Jene werden im folgenden Zitat ausführlich thematisiert:

Esprimersi per scritto e oralmente in modo comprensibile e adeguato a tipi di testo semplici, inerenti alla propria persona e al proprio mondo o a temi già noti, utilizzando le congiunzioni più elementari; nel caso di testi scritti (lettera personale, ritratto, appunto, ecc.), facendo un uso appropriato dei sussidi più correnti; nel caso di testi orali (presentazione di sé stessi e del proprio ambiente di vita, delle attività del tempo libero, delle proprie preferenze, ecc.), esprimendosi in modo da rendere possibile una conversazione funzionale (*Piano degli studi liceali*, S. 69)

Auch im Rahmenlehrplan ist ein angemessener sprachlicher Ausdruck für Französisch als Zweitsprache und Italienisch als Zweitsprache erwähnt.<sup>9</sup> Die Angemessenheit ist dabei auch

---

<sup>8</sup> Für Italienisch als Zweitsprache „Die Aussage eines Gesprächspartners korrekt erfassen und interpretieren“ (*Rahmenlehrplan*, S. 48); Für das Russische: „Einfache Sachverhalte grammatikalisch und orthographisch korrekt schriftlich ausdrücken, Gelesenes und Gehörtes wiedergeben und zusammenfassen sowie literarische Texte analysieren“ (*Rahmenlehrplan*, S. 59).

<sup>9</sup> „[...] einen angemessenen Ausdruck anstreben“ (*Ibidem*, S. 44, 48).

für die mündlichen Vorträge gültig, insbesondere in den Künsten, soll die/der S nämlich in der Lage sein, eine Kunstwerk-Analyse angemessen vorzutragen.<sup>10</sup>

Während für das Fach Deutsch zu lesen ist, dass die/der S bei nicht literarischen Texten in der Lage sein sollte, die zentralen Ideen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Ebene. Die sprachliche Korrektheit, oder besser gesagt die Angemessenheit der Form wird nämlich nie als isoliertes Kriterium genannt, wie es z.B. im folgenden Zitat ersichtlich ist: “[...] nel caso di testi non letterari, soprattutto narrativi e descrittivi, scritti e orali, su temi noti, identificarne le idee centrali e reagire in maniera adeguata sia nella forma che nel contenuto” (*Piano degli studi liceali*, S.73).<sup>11</sup>

Was aus diesem kurzen Überblick über die Lehrpläne zu entnehmen ist, sollen Fehler also nicht als Normabweichung konzipiert werden, sondern viel eher als Abweichung von der Angemessenheit. Daraus resultiert, dass der Fehler also eine Form von Unangemessenheit hinsichtlich der Textsorte, des Adressaten und/oder des Inhalts darstellt. Diese Unangemessenheiten sollen als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lernprozesses der SuS’ ausgenutzt werden. Ein weiteres Augenmerk liegt auf der Tatsache, dass das Schreiben als kommunikativer Akt angesehen werden soll.

Das beschriebene Paradigma ist mit der Fehlerkonzeption vom vorherigen Kapitel vereinbar. Dank der Entwicklung der Fehlerkonzeption und dem Fokus auf dem Lernprozess hat also eine sogenannte Fehlerkultur ihren Platz gefunden. Es bringt aber nichts, wenn einzig die Lehrperson Fehler als etwas Notwendiges und als Zeichen einer Entwicklung sieht und die SuS sich dem wiederum nicht bewusst sind. Damit die Kommunikation bezüglich Fehler effizienter gestaltet werden kann, soll ein Dialog zwischen den zwei Akteure der Kommunikation – Lehrendem/e und Lernende – erschaffen werden, der es sich zum Ziel setzt, innerhalb der

---

<sup>10</sup> “Si valuteranno di conseguenza le capacità di allestire, in forma orale o scritta, un proprio percorso d’analisi e di esporlo in maniera adeguata” (*Piano degli studi liceali*, S. 260).

<sup>11</sup> Etwas Ähnliches findet man auch für die OS und andere L2 wie Spanisch. “Esprimersi con competenza, per scritto e oralmente, in modo abbastanza fluido e piuttosto convincente, sia su argomenti d’interesse letterario che non letterario (testi argomentativi, resoconti, interviste, inchieste, brevi recensioni, formulazioni di ipotesi, ecc.); nel caso di testi scritti, tenendo conto delle specificità tipologiche più importanti e distinguendo la struttura, il registro, ecc., facendo uso appropriato dei sussidi; nel caso di esposizioni orali o discussioni, interagendo in modo adeguato ed esprimendosi senza troppe esitazioni” (*Ibidem*, S. 80); “Inoltre dovrà poter esporre e saper sostenere, con un linguaggio adeguato sia oralmente che per iscritto, le proprie idee ed esperienze” (*Ibidem*, S. 107).

Institution und des Klassenzimmers eine gemeinsame Fehlerkultur zu entwickelt; denn nur so kann die Korrektur sich als wirksam profilieren.

### **2.3. Umgang mit schriftlichen Fehlern**

Bevor die Möglichkeiten im Umgang mit schriftlichen Fehlern betrachtet werden, stellt sich die Frage, ob man diese Fehler überhaupt korrigieren soll. Obwohl die Korrektur der Fehler, also der Gebrauch von korrektiven Feedbacks, ein fundiertes und aktuelles Vorgehen zeigt, was von den Lehrern/innen und von den Schülern/innen als Notwendigkeit für den Erwerb einer Zweitsprache betrachtet wird, wurde es von manchen Forschern kritisch hinterfragt. Truscott (1996) behauptet, dass die in der Tradition geprägten grammatikalischen Korrekturen in Texten von L2-Lernenden bei Seite gelegt werden sollten, weil sie nicht nur unwirksam sondern auch schädlich sind: Truscott behauptet u.a., dass Lehrpersonen widersprüchlich oder falsch korrigieren, dass SuS infolgedessen unter den Korrekturen leiden und sie nicht ernst nehmen, und dass die Korrekturen Ängste und Hemmnisse verursachen, was schliesslich mit negativen Effekten auf den L2-Erwerb endet.<sup>12</sup> Auch wenn Truscotts Postulat von vielen Forschern zurückgewiesen wurde, welche die Wirksamkeit von Korrekturen bewiesen haben,<sup>13</sup> lohnt es sich, zwei wichtige Punkte zu merken: die negative psychologische Wirkung und die Übersichtlichkeit des gebrauchten Codes. Wie Ur unterstreicht (2010, S. 29), wissen die SuS, dass die Korrekturen die Spielregeln im Klassenzimmer sind. Die Aufgabe der Lehrperson ist es aber stets respektvolle und konstruktive Feedbacks an ihre SuS zu geben, um kein Leiden zu verursachen. Der Umgang mit Fehlern seitens der Lehrenden soll kein traumatisches Vorgehen sein, sondern eher etwas Natürliches und Hilfreiches. Weiter soll der von der Lehrperson gebrauchte Code klar und nicht widersprüchlich sein, sonst werden die SuS die Korrekturen nicht verstehen und demzufolge auch weniger ernst nehmen. Zusammenfassend kann man also davon ausgehen, dass keine Korrektur auch keine Lösung ist (vgl. Ur, 2010, S. 25).

---

<sup>12</sup> “My thesis is that grammar correction has no place in writing courses and should be abandoned” (Truscott, 1996, S. 328).

<sup>13</sup> Ur (2010, 29 ff.) zitiert Sanz & Morgan-Short 2004, Chandler 2004, Ferris 1999, 2005, Lyster, Lightbown, Spada 1999. Noiroux & Simons (2017, S. 4) zitieren unter anderen Bitchener, 2008; Bitchener, Young & Cameron, 2005; Chandler, 2003; Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Ferris, 1999, 2004, 2006; Ferris & Roberts, 2001; Sheen, 2010, 2011; Sheen & Ellis, 2011.

Nach dieser Feststellung lohnt es sich, einige Überlegung zum Ziel des Fehlerumgangs und die damit verbundenen Möglichkeiten, um mit den Fehlern umzugehen, anzubringen.

Man soll von folgendem Punkt ausgehen: Die dauerhafte Eliminierung des Fehlers aus der Lernaltersprache, was Havranek (2006, S. 26) als "echte Korrektur" bezeichnet, kann nur dann erreicht werden, wenn die/der S versteht und nachvollziehen kann, was er falsch gemacht hat. Es geht also weniger um das Erhalten der korrigierten Fassung des Textes, als vielmehr darum, dass die SuS in einem ersten Moment ein Bewusstsein für ihre Fehler entwickeln und in einem zweiten Schritt dieselben korrigieren. Im Zentrum dieser Herangehensweise ist der/die S und sein/ihr Verständnis des korrigierten Fehlers. Im Hinblick auf dieses Ziel, sollen die folgenden Korrekturmöglichkeiten in Betracht genommen werden. Es geht nicht nur darum, dass der/die Lehrer/in die Fehler markiert oder eben auch nicht, sondern auch um die Art und Weise wie er/sie sie markiert und was für eine Form der Weiterarbeit verlangt wird.

Jeder der Punkte (1-6) kann mit den folgenden Kriterien genauer definiert bzw. beschrieben werden: direkt-indirekt; lokalisiert-nicht lokalisiert; implizit-explicit. Der Umgang mit Fehlern kann direkt sein, wenn die richtige Fassung angegeben wird, indirekt wenn das Gegenteil der Fall ist; lokalisiert, im Gegensatz zu nicht lokalisiert, wenn das falsche Wort genau identifiziert wird; explizit wenn die Korrektur metalinguistische Erklärungen beinhaltet, implizit wenn es keine Nachweise gibt. Was die Anzeichnung der sprachlichen Fehler angeht, kann die Lehrperson folgendermassen vorgehen; er/sie kann:<sup>14</sup>

1. ... die Zahl der Fehler am Ende der Zeile schreiben, ohne weitere Informationen zu geben (indirekter, nicht lokalisierter, impliziter Umgang mit Fehlern).
2. ... den Fehler lokalisieren, z.B. unterstreichen, ohne zu sagen, was für eine Art von Fehler es ist (indirekter, lokalisierter Umgang mit Fehlern).
3. ... den Fehler unterstreichen und mit einem Code eine Andeutung auf die Art des Fehlers geben (indirekter, lokalisierter Umgang mit Fehlern).
4. ... den Fehler anstreichen und die korrekte Form dazuschreiben (direkter, lokalisierter Umgang mit Fehlern).
5. ... den Fehler unterstreichen und ihn erklären (indirekter, lokalisierter Umgang mit Fehlern).

---

<sup>14</sup> Die folgende Zusammenfassung bezieht sich auf die Studie von Sheen & Ellis (2011, S. 594), die von Noiroux & Simons (2017, S. 4 ff.) zitiert wird.

6. ... den Fehler unterstreichen, ihn erklären und die korrekte Form aufschreiben (direkter, lokalisierter Umgang mit Fehlern).

Die erste Möglichkeit (1) wird von Königs (2007, S. 378) als "Selbstkorrektur" definiert, d.h., "wenn eine als fehlerhaft identifizierte sprachliche Äusserung durch die Schüler selbständig entdeckt und korrigiert wird". Diese Möglichkeit, wie auch die zweite, kann problematisch sein, da sich die SuS meistens gar nicht darüber bewusst sind, dass sie einen Fehler gemacht haben. Auch wenn man signalisiert, wo sich der Fehler befindet (3), können die SuS nicht verstehen, was der Ursprung des Fehlers ist. Der unter Möglichkeit (3) gebrauchte Code wird nur dann als Hilfsmittel bezeichnet, wenn er durchschaubar, eindeutig und klar ist, d.h. wenn er möglichst einfach und verständlich angedeutet ist (vgl. Truscott, 1996). Bei der 4. Möglichkeit wird schliesslich die richtige Version vorhanden sein, aber es ist fraglich, ob somit das Ziel der wirksamen Korrektur erhalten wird. Wie am Anfang dieses Kapitels erläutert wurde, geht es hier weniger darum, dass der Text korrigiert wird, sondern vielmehr, dass der/die S eine Beurteilung seines/ihres Fehlers macht, um zu verstehen, was er/sie falsch gemacht hat und daraus zu lernen. Wenn die Lehrperson die Fehler schon berichtigt hat, ist der/die S desinteressiert an der Weiterarbeit mit der Korrektur, da für ihn/sie keine Notwendigkeit der Reflexion über die fehlerhaften Schreibprodukte besteht. Das Modell der direkten Wissensvermittlung 1:1 von Lehrer/in zu SuS ist auch für die schriftliche Fehlerkorrektur nur bedingt und schwierig vorstellbar: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin die korrigierte Fassung von seinem/ihrem Text zurückbekommt, versteht er/sie nicht automatisch, was er/sie falsch gemacht hat. Vor allem heisst es nicht, dass dank dieser Kenntnis er/sie in Zukunft diesen Fehler nicht mehr machen wird. Dafür wird nämlich die kognitive Aktivierung seitens des Lernenden benötigt.

Basierend auf diesen Anmerkungen sind also die Optionen (3) und (6), bei der nicht nur die korrekte Fassung, sondern auch eine metasprachliche Erklärung steht, schlecht mit den Lehrpläne-Ziele zu vereinbaren. Das Gleiche gilt dann auch für die in der prüfungsorientierten traditionellen Korrekturpraxis bekannten Fehlerquotienten: Da steht die Note 1:1 in Korrelation mit den Fehlern. Nach Hass (2006, S. 277) wird der "Eindruck mathematischer Genauigkeit, Objektivität der Bewertung" kritisch angesehen und neben reinen Informationen über die Anzahl der fehlerhaften Sprachstrukturen sollten Hilfestellungen angegeben werden, welche die SuS dazu nutzen können, ihre sprachlichen Mängel zu beheben (vgl. Königs, 2007, S. 378). Wichtig ist, dass der/die S sich aktiv mit seinen/ihren Fehlern auseinandersetzt und immer selbstständiger die Korrektur übernimmt.



Ein möglicher Weg könnte sein, dass die Lehrperson mit einer von diesen Möglichkeiten korrigiert, aber sie auch kombiniert, wie z.B. Edge (1989) vorschlägt in Bezug auf die sprachlichen Korrekturkompetenzen, welcher der/die S zu besitzen vermag.<sup>15</sup> Allgemein soll bemerkt werden, dass Korrekturen nur dann Sinn machen, wenn die Fähigkeit zur Textproduktion und zur Fehlerkorrektur der SuS im Rahmen ihrer Möglichkeiten berücksichtigt wird (z.B. sind Lernstand und kognitive Reife zu berücksichtigen) (vgl. Bohnensteffen, 2010, S. 47). Es wäre also auch interessant, sich an den Etappen des Erwerbs zu orientieren, um die Korrekturen durchzuführen.<sup>16</sup> Der mögliche Spracherwerb durch Phasen suggeriert auch, dass nicht alle Fehler die gleiche Dimension oder die gleichen Auswirkungen haben. Man sollte also die Fehler in Bezug auf die didaktischen Ziele werten. Bei der Bewertung eines schriftlichen Produktes sollte so ein Fehler schwerer gewichtet werden, wenn eine bestimmte Struktur den SuS bereits bekannt sein sollte. Bei der unterschiedlichen Gewichtung von solchen fehlerhaften Formen und Strukturen, die Gegenstand des Unterrichts waren, kommt man zum Konzept der Fehlertoleranz zurück, mit anderen Worten zu einer angemessenen Flexibilität bei der Anwendung sprachlicher Normen.

Im vorliegenden Kapitel hat sich herausgestellt, dass es wichtig ist, die sprachlichen Fehler zu korrigieren, ohne dass man dabei vergisst, wie und mit welchem Ziel es gemacht wird. In einem schülerorientierten Ansatz sollte die Korrektur der sprachlichen Fehler des/der Lehrers/in zu einer persönlichen Auseinandersetzung seitens des Lernenden führen.

---

<sup>15</sup> Edge (1989) fügt drei Unterteilungen dem allgemeinen Terminus *mistake* für sprachliche Abweichungen. Bei *slips* meint der Lehrer, dass die Schüler unter Hinweis problemlos selbst korrigieren, die Faktoren dabei können Müdigkeit, Unachtsamkeit, Zeitmangel oder Prüfungsangst sein. Diese Fehler sagen wenig über die sprachliche Kompetenz des Schülers. Bei *errors* werden Schüler auf Fehler aufmerksam gemacht, die sie nicht selbst berichtigen können. Lehrer weiss, was der S sagen möchte und die Lerngruppe mit der korrekten Form vertraut ist. In der letzten Kategorie von Edge kommen die *attempts* rein: da würde der Lehrer die korrekte Form daneben schreiben, weil die sprachlichen Mittel zu einer erfolgreichen Kommunikation noch nicht zur Verfügung stehen (Bohnensteffen, 2010, S. 20). Diese Klassifizierung ist nur ein Beispiel, um zu zeigen, wie die Fehler nicht alle gleich sind: die Fehlerschwere ist relevant. Eine andere Klassifizierung der Fehler vgl. James (1988.)

<sup>16</sup> Der Spracherwerb scheint nämlich sich an den Etappen des Erwerbs zu orientieren, die sich unabhängig von der an diesem Prozess beteiligten Sprache in einer ziemlich konstanten Reihenfolge realisieren scheinen. vgl. dazu die *Morpheme studies* Dulay & Burt (1973, 1974), Bailey, Madden & Krashen (1974) Perkins & Larsen-Freeman (1975) zitiert in Chini (2005). Im Kapitel 5 von Chinis Lehrbuch werden Erwerbs-Reihenfolgen in der Morphologie und in der Syntax für einige Zweitsprachen (Englisch, Italienisch, Französisch und Deutsch) vorgestellt, z.B. für die Verneinung im Englischen und im Deutschen (Chini, 2005, S. 80-105).

Bis anhin lag der Fokus der Arbeit auf den schriftlichen Fehler im Sprachgebrauch, aber diese sollten nicht die einzigen Feedbacks-Möglichkeiten für den Unterricht sein. Wie aus den Lehrplänen klar geworden ist, geht es um Angemessenheit, nicht nur was die sprachlichen Mittel angeht, sondern auch bezüglich anderen Kriterien (wie z.B. Inhalt oder Textsorte). Die schriftlichen Produkte bestehen nämlich aus einem kommunikativen Akt: Jemand schreibt einer anderen Person, um etwas zu sagen/erzählen. Mit dem kommunikativen Ziel hängen dann auch die Textsorte, der/die Adressat/in und der Stil zusammen, da sie in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Wenn man gemäss den Lehrplänen die Fehler als Unangemessenheit betrachtet, können und sollen die Rückmeldungen nicht nur über sprachliche Normverstösse gegeben werden. Es sollen also andere Feedback-Möglichkeiten entstehen, die zwar die sprachliche Korrektur nicht ausschliessen, aber sie auf eine produktive Art und Weise miteinbeziehen. Die sprachlichen Korrekturen sollten nur ein Bewertungskriterium von vielen sowie ein Teil der Rückmeldung sein.

Eine Festlegung didaktischer Normen ist aus Gründen der Objektivität, Gerechtigkeit und Orientierung für die SuS notwendig, aber Schülerleistungen sollen nicht ausschliesslich auf der Grundlage festgelegter Normen bewertet werden (Bohnensteffen, 2009, S. 26).

Bei der Rückgabe von einem Text, sollen die SuS nicht nur angestrichene sprachliche Fehler sehen, sondern auch Kommentare zu anderen Punkten erkennen können: Bei der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten soll nicht nur die linguistische Sprachnorm als Indikator für Schülerleistungen gelten, es sollten auch andere Faktoren wie stilistische und inhaltliche Faktoren zählen. Diese Aspekte und die Mitteilungsabsicht der Schüler sollten ebenso stark wie die Verstösse gegen die sprachliche Richtigkeit gewichtet werden.<sup>17</sup> Wie Nieweler (2005, S. 6) und Sieber (2003, S. 15) untermauern, kann dann die Korrekturpraxis nicht nur sprachliche Mängel anzeigen, sondern sie kann auch an die bereits bestehenden Fähigkeiten der Lerner arbeiten und sich somit an ihren Entwicklungspotenzialen orientieren. Es ist wichtig, den SuS mitzuteilen, was sie schon können, sodass sie ein positives Gefühl haben und motiviert arbeiten. Wenn die SuS erkennen, was sie machen können und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben, ist es eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Wenn ein/e S nämlich nicht motiviert ist und kein Selbstvertrauen hat, wird er/sie dem

---

<sup>17</sup> Dies ist laut Bohnensteffen (2010, S. 29) und Havranek (2002, S. 23) noch nicht der Fall.

Korrekturprozess wenig Acht geben und es wird für alle involvierten Parteien eine bloße Zeitverschwendung sein. Dank diesem fehlertoleranten Umgang können positive Auswirkungen generiert werden, die sich wiederum auf die Motivation und auf die Freude am Spracherwerb auswirken.

Vor dem Hintergrund dieser Betrachtungen und basierend auf den Lernzielen der Lehrpläne sollen die sprachlichen Korrekturen nicht auf die Seite geschoben werden, sondern vielmehr als eine mögliche Feedback-Möglichkeit angesehen werden.

### **3. Umgang mit schriftlichen Fehlern im schülerorientierten Ansatz: zwei Vorschläge**

In den vorherigen Kapiteln wurden die Grundlinien für eine schülerorientierte Fehlerdidaktik skizziert, in dem der/die S im Zentrum seines/ihrer Erwerbprozesses steht. In diesem dritten Kapitel wird einerseits das didaktische Material anhand dessen eine gemeinsame Fehlerkultur zwischen Lehrendem/r und Lernenden/r aufgebaut werden kann. Andererseits soll ein Vorschlag für den Umgang mit den schriftlichen Fehlern aufgezeigt werden.

#### **3.1. Eine gemeinsame Fehlerkultur aufbauen**

In der mündlichen Korrektur steht bereits ein schülerorientierter Ansatz fest, für die schriftliche Korrektur hingegen ist die Schulbildung aber noch nicht so weit (vgl. Bohnensteffen, 2010, S. 59). Ein Grund dafür ist laut Bohnensteffen, dass die Schriftlichkeit stärker in der Tradition eingepreßt ist und deswegen ein Paradigma-Wechsel schwieriger zu verwirklichen ist.<sup>18</sup> Auch wenn bei der schriftlichen Korrektur die Kommunikationspartner/innen nicht unmittelbar miteinander interagieren können (vgl. Bohnensteffen, 2010, S. 50), handelt es sich dabei trotzdem oder gerade deswegen umso mehr um eine Kommunikation, die nach der Rückgabe der Arbeit offen bleiben soll. Der Begriff „Kommunikation“ impliziert nämlich eine Zusammenarbeit, in diesem Fall zwischen dem/der Lernenden und dem/der Lehrenden. Sowohl der Lehrperson als auch der/die S soll die Zielsetzung teilen, dass Fehler mit dem Lernprozess zu tun haben und als notwendige, überwindbare Hindernisse angesehen werden müssen. Die Kommunikation kann nur dann funktionieren, wenn eine gemeinsame Fehlerkultur zwischen den beiden Akteuren gegeben ist oder während des Erwerbsprozesses aufgebaut wird.

Dabei soll nicht vergessen werden, dass die SuS ebenfalls subjektiv geprägte Erfahrungen mitbringen, was ihre Assoziationen mit Fehlern betrifft. Um zu erreichen, dass die SuS ihrer eigenen vorerst selbst bewusst werden und dann in einem nächsten Schritt eine gemeinsame Fehlerkultur mit der Lehrperson aufbauen, könnte sich der Fragebogen von Spychiger, Kuster

---

<sup>18</sup> In der mündlichen Korrektur sind Fehlertoleranz, Fokus auf dem Inhalt und Respekt vor der psychologischen Komponente etwas völlig Normales, was für die Schriftlichkeit nicht gilt. Auch die affektiven Faktoren sind in der Mündlichkeit selbstverständlich, in der schriftlichen Korrektur werden sie jedoch vernachlässigt (Havranek, 2002; Timm, 2003).

& Oser (2006) als hilfreich erweisen. Es handelt sich um eine Messung oder besser gesagt eine Thematisierung von dem, was die SuS mit den Begriffen „Fehler“ und „Korrektur“ assoziieren. Im Fragebogen gibt es vier verschiedene Skalen zu jeweils vier verschiedene Gegenständen: In der ersten Skala „Lernorientierung“, die mit (L) im Fragebogen abgekürzt wird, sind die Gegenstände als positive Ich-Aussagen formuliert, sodass die SuS eine persönliche Selbsteinschätzung vornehmen, z.B. „Fehler im Unterricht helfen mir, es hinterher besser zu machen“. Die zweite Skala hinterfragt die „Fehlerfreundlichkeit“ (F) und die SuS schätzen die durch ihre Lehrperson praktizierte Fehlerkultur ein, ein Beispiel dafür ist „Die Lehrerin ist geduldig und schimpft nicht mit mir, wenn mir etwas nicht gelingt“. Aussagen wie „Ich fühle mich unsicher, weil ich im Unterricht viele Fehler mache“ gehören der dritten Skala an, die den Umgang mit Regeln und Normen hinterfragt, besser bekannt als „Normtransparenz“ (N). Die Aussagen der vierten und letzten Skala, befinden sich in der Kategorie „Fehlerangst“ (A) und sprechen negativen Emotionen wie Angst und Scham an.

Um die vorhin erwähnten Zielen zu erreichen, könnte die von Sychiger et al. (2006) vorgeschlagene Reihenfolgen des Fragebogens übernommen werden, indem die insgesamt 28 Items der vier Skalen durcheinander gemischt worden sind (vgl. Anhang 6.1). Dieser Fragebogen könnte zunächst am Anfang des Jahres den SuS ausgehändigt werden und dann noch 2-3 Mal im Laufe des Schuljahres, um eventuellen Veränderungen genauer zu beobachten. Somit könnte die Lehrperson erkennen, wie weit auseinander die zwei Kulturen voneinander stehen. Ebenso könnte bei der Besprechung des Fragebogens dann die Fehlerkultur besser thematisiert werden. Dies würde die wesentliche Grundlage schaffen, damit ein wirksamer Umgang mit Fehlern ermöglicht werden kann.

### ***3.2. Mein Fehlertagebuch***

Wie im Kapitel 2.3 betont wurde, ist es auffällig schwierig, wenn nicht gar unmöglich, dass die SuS ihre eigenen Fehler finden. Es ist also Aufgabe der Lehrperson die sprachlichen Unangemessenheiten zu unterstreichen und mit einem Code, der für beide Seiten erkennbar und verständlich ist, zu signalisieren, ohne dabei den korrekten Lösungsansatz bekannt zu geben. Dieser Code, wie schon im Laufe der Arbeit mehrmals unterstrichen wurde, sollte so klar, transparent und griffig wie möglich sein. Nur so können sich die SuS aktiv mit ihren Fehlern auseinandersetzen und die Korrektur als Ausgangspunkt nutzen. Ein Beispiel für diesen Code zeigt die folgende Tabelle auf:

Tabelle 1 – Codes der Fehlermarkierung

<b>Fehler</b>	
V	Form des Verbs
V Pos	Position des Verbs
V Zeit	Zeitform (Tempus)
Art	Artikel
D	Deklination
F	Fall
Präp	Präposition
R	Rechtsschreibung (Orthografie)

Die aktive Arbeit der SuS soll aber für jeden gemachten Fehler verlangt werden, weil es von dem Energie- und Zeitaufwand ausgehend zu anspruchsvoll sowie demotivierend für den/die S sein wird. In Verbindung mit den Lernzielen, die in der Einheit gesetzt wurde, wird die Auswahl der wichtigeren Fehler von der Lehrperson gemacht und es werden Prioritäten gesetzt. Diese „wichtigeren“ sprachlichen Unangemessenheiten werden von dem/der Lehrer/in mit zwei Farben unterstrichen: blau und rosa. Es geht weniger darum die Art der Fehler voneinander zu unterscheiden, sondern eher um die Strategien, damit sie vermieden werden können. Bei den blau-unterstrichenen Fehler, wie z.B. “Ich esste” soll der/die S folgendes Paradigma erlernen: Die echte Korrektur besteht aus einer Kombination von Auswendiglernen und Wiederholen, oder aus einem Üben, etwas zu automatisieren und dann anzuwenden. Die rosa-unterstrichene Fehler, wie z.B. “Wenn ich im Mai nach Berlin flog”, verlangen hingegen eine Überlegung. Daraus folgt, dass die Korrektur verstanden und nicht nur automatisch wiederholt werden sollen.

Diese wichtigen Fehler sollten dann die Basis des Erkennens seitens der SuS sein. Eine Hilfe für die Beurteilung soll das persönliche Heft *Mein Fehlertagebuch* dienen (vgl. Anhang 6.2). Es besteht aus drei Teilen: Die rosa-Tabelle steht für die rosa-unterstrichene Fehler, die zwei blauen Tabellen verweisen auf die blau-unterstrichenen Fehler (falsche Artikel und falsche Verbparadigmen) und die erste Seite.

Da die Diagnose der eigenen Fehlern kognitiv sehr anspruchsvoll ist, kann auch in diesem Fall – basierend auf den Lehrplänen – eine Progression erkannt werden: In den ersten Gymnasialklassen könnte z.B. bei den ersten Analyse-Momente die Fehler von der Lehrperson eingetragen werden, sodass die SuS dann diese Fehler im eigenen Text suchen sollen (die angestrichen sind) und dann die anderen zwei Spalten ausfüllen kann. Die Regel sollte herausgefunden werden, indem die SuS den Vergleich zwischen der fehlerhaften und der

korrekten Version machen. Im folgenden Beispiel sind die fettgedruckten Elemente von der Lehrperson eingetragen worden.

Tabelle 2 – *Mein Fehlertagebuch*, 1. Gymnasialklasse

Fehler	Korrektur	Regel
<u>Wenn</u> ich im Mai nach Berlin flog...	<b>Als</b> ich im Mai nach <b>Berlin flog ...</b>	<i>Als = 1 Mal in der Vergangenheit Wenn = Gegenwart oder wiederholte Handlung in der Vergangenheit</i>

Zu einem späteren Zeitpunkt, d.h. in der zweiten Klasse, kann dann von der Lehrperson nur einzig der Fehler eingetragen werden (ohne Regel) und der/sie S soll die korrekte Fassung sowie die passende Regel aufschreiben.

Tabelle 3 – *Mein Fehlertagebuch*, 2. Gymnasialklasse

Fehler	Korrektur	Regel
<b>Wenn</b> ich im Mai nach <b>Berlin flog...</b>	<u>Als</u> ich im Mai nach Berlin flog ...	<i>Als = 1 Mal in der Vergangenheit Wenn = Gegenwart oder wiederholte Handlung in der Vergangenheit</i>

In der dritten Gymnasialklasse kann dann die Entwicklung dieses Modells darin bestehen, dass manche Fehler immer noch im Text mit Rosa oder Blau unterstrichen werden aber dann keine Kommentare in den Tabellen von der Lehrperson eingetragen wird. In der vierten Klasse sollten dann die SuS selbständig ihre Prioritäten setzen können, indem sie nicht mehr auf die rosa- und blau-Markierungen zurückgreifen müssen.

Wie schon im Laufe der Arbeit angedeutet wurde, besteht eine wirksame Korrektur daraus, dass die SuS verstehen, was sie falsch gemacht haben und aus ihren eigenen Fehlern lernen. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen sie Strategien anwenden. Genau darum geht es auf der ersten Seite des Tagebuchs: Hier befindet sich eine Tabelle mit den typischen Fehlerquellen im Erwerbsprozess und dies, obwohl es sich dabei um den anspruchsvollsten Teil des kognitiven

Prozesses handelt und er somit aus chronologischer Sicht am Ende des Tagebuchs positioniert sein sollte. Der Grund dafür ist, dass es so sichtbar für die SuS sein sollte. In verschiedenen Momenten des Schuljahres sollen die SuS die typischen schriftlichen Fehler aufschreiben und notieren, was sie machen werden, um diese Fehler zukünftig zu vermeiden. Ab dem zweiten Eintrag sollen dann auch zwei weitere Fragen beantwortet werden: “Welche Fehler hast du nicht mehr gemacht?” und “Wie hast du es geschafft, diese nicht mehr zu machen?”. Dank dem Ausfüllen dieser Tabellen sollen die SuS über die Wirksamkeit der eigenen Strategien nachdenken und diese wenn nötig ändern. Auch in diesem Teil des Tagebuchs könnte ein Fortschritt gesehen werden: Die Lehrperson schreibt in der ersten Klasse selber die wichtigsten Fehler auf, die es zu vermeiden gilt, und die SuS denken an ihre eigenen Strategien.

Wie in der vorliegenden Arbeit klar geworden ist, handelt sich bei einem schriftlichen Produkt nicht nur um einen kommunikativen Akt, sondern auch um einen Lernprozess. Die Unangemessenheit kann verschiedene Aspekte des Produktes und der Produktion angehen, deswegen können die Unangemessenheiten nicht nur sprachlichen Ursprungs sein, und die Feedbacks sollen sich demnach nicht nur an der Sprache orientieren. Es soll auch für den/die S klar werden, dass die Diagnose der Fehler im Tagebuch ein Fokus auf eine der möglichen Aspekte eines Textes sein kann. Um dieses Ziel zu erreichen, könnte die Diagnose der sprachlichen Fehler ausserhalb des Klassenunterrichts stattfinden und die anderen Aspekte der Sprachproduktion wie beispielsweise die Angemessenheit der Textsorte und des/der Adressaten/in während des Unterrichts miteinbeziehen. Ein idealer Kontext für die Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Fehlern scheint die *Lezione supplementare* in der ersten Klasse sein. Dieses Vorgehen schliesst aber dennoch keine entscheidende Momente während des Unterrichts aus: Der Austausch der SuS über die wirksamen Strategien könnte sehr sinnvoll sein.

Um die Annahme zu verstärken, dass sprachliche Fehler nur ein Aspekt der möglichen Unangemessenheiten eines Textes sind, könnte an eine Erweiterung des *Fehlertagebuchs* auf andere Aspekte des Schreibprozesses gedacht werden, wie z.B. die Frage nach der Angemessenheit bezüglich der Textsorte. Im gleichen Heft könnten dazu andere Kategorien, die sich beispielsweise an das Schreibmodell von Hayes & Flowers orientieren, aufgeführt werden.



## 4. Schlusswort

Abschliessend kann also gesagt werden, dass in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wurde, wie eine wirksame Korrektur nur dann vorkommen kann, wenn sich der/die S aktiv mit den eigenen von dem/der Lehrer/in markierten Fehlern auseinandersetzt. Es wurde also aufgezeigt, wie passende und produktive Bedingungen geschaffen werden können, um die Bildung von Kompetenzen wie das autonome Lernen und die Selbstreflexion zu fördern.

Im Kapitel 2.1 lag der Schwerpunkt auf dem Wandel der Fehlerkonzeption in den letzten Jahren. Dabei war eine klare Entwicklung dieses Phänomens zu erkennen: Von einem negativ konnotierten Begriff kam man zu einer fehlertoleranteren Kultur, die den Fehler als notwendiges Element im Erwerbprozess sieht. Diese Konzeption wurde dann im Kapitel 2.2 in der Lektüre der Lehrpläne bekräftigt; insgesamt war zu erkennen, dass der Fehler weniger als Normabweichung konzipiert, sondern vielmehr als eine Abweichung von einer bestimmten Angemessenheit angesehen wird, die wiederum als vielversprechender Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lernprozesses ausgenutzt werden kann. Beim schriftlichen Prozess, der in seiner Form als ein kommunikativer Akt angesehen werden sollte, kann der Fehler eine Form von Unangemessenheit hinsichtlich der Textsorte, des/der Adressaten/in und/oder des Inhalts darstellen. Im Hinblick auf diesen Grundlinien der schülerorientierten Fehlerdidaktik, wurde dann im Kapitel 2.3 gezeigt, wie Korrekturen verschiedene Formen annehmen können und die Wahl von Seiten der Lehrpersonen nicht ohne Folgen für die Schülerschaft sowie den Unterricht sein kann.

Mit Rückblick auf die Arbeitsfrage, d.h. um das Ziel der dauerhaften Auslöschung des Fehlers in der Lernersprache zu erreichen, ist es in der ersten Phase der Korrektur die Aufgabe der Lehrperson, die sprachlichen Unangemessenheiten zu unterstreichen und mit einem Code zu signalisieren, ohne dabei aber die korrekte Fassung zu offenbaren. Dieser Code, wie im Laufe der Arbeit mehrmals unterstrichen wurde – und zwar gerade weil die Kommunikation zwischen den zwei Akteure weder unmittelbar stattfindet, noch nonverbale Hinweise gibt – sollte so klar, transparent und griffig wie möglich sein. Mit anderen Worten, dieser Code bildet den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung der SuS mit den Fehlern und ist deshalb von zentraler Bedeutung.

Basierend auf dieser Feststellung der sprachlichen Unangemessenheiten, kann aber die Korrektur nur unter zwei Umständen wirksam sein: Der erste bildet das Verständnis der SuS, dass er/sie Fehler machen kann, darf und auch soll. Ziel ist es also, eine gemeinsame Fehlerkultur im austauschenden Dialog zwischen Lehrperson und SuS entstehen zu lassen. Daraus resultiert der zweite Punkt, der daraus besteht, dass der/die S dann diese gemachten Fehler nicht einfach ignoriert sondern, dass er/sie sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt. Die Lehrperson soll ihn/sie dabei begleiten, im Lernprozess immer autonomer zu werden. Gemäss dem schülerzentrierten Korrekturprozess soll nämlich der/die Lernende die Verantwortung für seinen/ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Es geht weniger darum, dass das schriftliche Produkt korrigiert wird, sondern vielmehr, dass die/der S eine Diagnose seines/ihrer Fehlers macht, um zu verstehen, was er/sie falsch gemacht hat und daraus zu lernen. Dafür wird die kognitive Aktivierung, die anspruchsvoll ist, seitens des Lernenden benötigt.

Basierend auf diesen zwei Punkten sowie auf den Überlegungen, die in der vorliegenden Arbeit geäussert wurde, sind zielorientierte und einander ergänzende Materialien vorbereitet worden: Ein Fragebogen zur Fehlerkultur und ein *Fehlertagebuch*. Ziel des Fragebogens ist es, dass die SuS sich zuerst darüber bewusst werden, was sie mit den Begriffen „Fehler“ und „Korrektur“ assoziieren. Nur somit kann in einem nächsten Schritt eine gemeinsame Fehlerkultur mit der Lehrperson aufgebaut werden. Das *Fehlertagebuch* soll dann in einem zweiten Schritt als Begleitung für die SuS gelten, bei der Diagnose der eigenen Unangemessenheiten. Hier wird in Zukunft eine Erweiterung auf andere nicht nur sprachliche Unangemessenheiten geplant, wie z.B. bezüglich des Aufbaus oder der Textsorte. Auch wenn der Fokus der Arbeit auf den schriftlichen Fehlern im Sprachgebrauch lag, sollen die sprachlichen Korrekturen nur ein Bewertungskriterium von vielen sowie ein Bruchteil der Rückmeldung sein.

Zukünftig sollen die zwei Vorschläge im Unterricht angewendet werden und es soll laufend überwacht werden, ob die Korrekturen für die SuS wirksam sind. Anders gesagt, sollten bei jedem/r S immer neue Fehler zu verschiedenen Aspekte des Schreibprozesses gemacht werden.

Diese Bemerkungen und Überlegungen gelten aber nicht nur für den DaF-Unterricht, sondern auch für den allgemeinen Umgang mit Fehlern in sämtlichen Fremdsprachen. Aus diesem Grund wäre es interessant, die fachlich unterschiedlichen Fehlerkulturen miteinander zu vergleichen, sie also nicht nur zwischen einer Lehrperson und ihren SuS entstehen zu lassen, sondern sie ebenfalls in den Dialog mit anderen Lehrpersonen eines gleichen Fachs zu setzen oder gar, in einem weiteren Sinne, mit verschiedenen schulischen Instituten zusammenschliessen zu lassen.

## 5. Literaturhinweise

- Bohnensteffen, M. (2010). *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Dulay, H., Burt, M. K. & Krashen, S. D. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: il Mulino,
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hass, F. (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Havranek, G. (2002). *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. Gregg/Steinberg, Erwin r. (Hrsg.): *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale: New York, S. 3-30.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Kleppin, K. (2009). 'Fehler' und 'Fehlerkorrektur', *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 1, 60- 61.
- Königs, F. G. (2007). Fehlerkorrektur. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart: UTB, S. 377-382.
- Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Nieweler, A. (2005). Korrigieren und Berichtigen. Lernerorientierter Umgang mit schriftlichen Arbeiten. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 78, 2-6.
- Noiroux, K. & Simons, G. (2017). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13 (3), 1-15.
- Piepho, H.-E. (1979). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Frankonius.
- Selinker, L. (1972). Second-Language Learning Experiments and Mathematical Learning Theory. *Language Learning*, 22 (2), 291-299.
- Sieber, P. (2003). Sprachförderung - mit PISA in anderem Licht?, *Didaktik Deutsch*, 15, 4-17.

Spychiger, M., Kuster, R. & Oser F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (1), 87-110.

Timm, J.-P. (2003). Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch. Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.): 197-224.

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Ur, P. (2010). *Accuracy and correcting mistakes*. ETAS.

### **Weblink**

Duden online

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler> (08.05.18)

### **Lehrpläne**

*Piano degli studi liceali* (2004), Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport, Ufficio dell'insegnamento medio superiore, Bellinzona.

*Piano quadro degli studi per le scuole di maturità* (1994), Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE), Berna.

*Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* (1994), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern.

## 6. Anhang

### 6.1. Fragebogen zur Fehlerkultur

		stimmt ganz und gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt zum Teil	stimmt voll und ganz
L 4	1) Es macht mir Freunde, mir durch Fehler neues Wissen anzueignen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F4	2) Bei unserer Lehrerin ist Fehlermachen nichts Schlimmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1	3) Ich bekomme Angst, wenn ich im Unterricht Fehler mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L5	4) Fehler in Prüfungen werden von mir immer freiwillig verbessert, auch wenn es die Lehrerin nicht extra sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N4	5) Ich verstehe oft nicht, was die Lehrerin meint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F6	6) Unsere Lehrerin versucht es zu vertuschen, wenn sie selber etwas falsch gemacht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5	7) Wenn ich im Unterricht Fehler mache, mache ich mir Vorwürfe, dass ich zu wenig gelernt oder nicht genug aufgepasst habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N5	8) Ich mache oft Fehler, weil ich im Unterricht die Fragen meiner Lehrerin nicht richtig verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F5	9) Wenn ich im Unterricht Fehler mache, bespricht die Lehrerin diese mit mir auf eine Art und Weise, dass es mir wirklich etwas bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L8	10) Fehler, die ich während des Unterrichts gemacht habe, schaue ich mir zu Hause ganz genau an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3	11) Ich schäme mich im Unterricht, wenn ich vor der Klasse Fehler mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Umgang mit schriftlichen Fehlern im schülerzentrierten DaF-Unterricht

F1	12) Die Lehrerin ist geduldig und schimpft nicht mit mir, wenn mir etwas nicht gelingt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N2	13) Manchmal werde ich im Unterricht für mein Verhalten kritisiert, obwohl ich gar nicht wusste, dass dieses Verhalten schlecht ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F7	14) Wenn die Lehrerin selber einen Fehler macht, gibt sie es offen zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L6	15) Es macht mir Spass, bei einer Aufgabe verschiedene Lösungswege auszuprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F2	16) Die Lehrerin ist geduldig, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht etwas nicht versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	17) Ich habe Angst vor der Lehrerin, wenn ich eine schriftliche Arbeit mit vielen Fehlern zurückbekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N8	18) Ich fühle mich unsicher, weil ich im Unterricht viele Fehler mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L3	19) Wenn ich im Unterricht etwas ungeschickt mache, nehme ich dies als Gelegenheit wahr, daraus zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N3	20) Manchmal habe ich das Gefühl, dass meine Lehrerin mich nicht richtig versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N7	21) Meiner Meinung nach gibt es bei uns im Unterricht viele Missverständnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L2	22) Fehler im Unterricht helfen mir, es hinterher besser zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N1	23) Ich weiss oft nicht, warum ich im Unterricht von meiner Lehrerin angeschnauzt werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L7	24) Falsche Lösungen in Aufgaben überdenke ich mehrmals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F3	25) Wenn bei mir eine schriftliche Arbeit im Unterricht schiefgegangen ist, hilft die Lehrerin mir zurecht und bespricht die Fehler mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4	26) Vor der Schulstunde habe ich manchmal Angst, dass ich während des Unterrichts Fehler mache könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N6	27) Wenn ich einen Fehler mache, verstehe ich oft nicht warum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L1	28) Manchmal hilft es mir im Unterricht, einen Fehler in Erinnerung zu behalten, um ihn nicht wieder zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6.2. *Mein Fehlertagebuch*

Vorname: \_\_\_\_\_

### *Mein Fehlertagebuch*

Datum:	
Meine typischen Fehler - - -	Was mache ich, um meine typischen Fehler zu vermeiden?

Datum:	
Die Fehler, die ich nicht mehr gemacht habe:	Was habe ich dafür gemacht?
Meine typischen Fehler: - - -	Was mache ich, um meine typischen Fehler zu vermeiden?



Datum:	
Die Fehler, die ich nicht mehr gemacht habe:	Was habe ich dafür gemacht?
Meine typischen Fehler: - - -	Was mache ich, um meine typischen Fehler zu vermeiden?

Datum:	
Die Fehler, die ich nicht mehr gemacht habe:	Was habe ich dafür gemacht?
Meine typischen Fehler: - - -	Was mache ich, um meine typischen Fehler zu vermeiden?

*Verben*

Infinitiv	Präteritum, Perfekt	Italiano
<i>essen</i>	<i>ass, hat gegessen</i>	<i>mangiare</i>

*Vokabeln*

der	die	das
<i>der Hund, - e</i>	<i>die Frau, - en</i>	<i>das Mädchen, -</i>

*Fehleranalyse*

Fehler	Korrektur	Regel



Questa pubblicazione, *Umgang mit schriftlichen Fehlern im schülerzentrierten DaF-Unterricht. Zwei Vorschläge*, scritta da Giulia Pedrazzini, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.