

MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULBILDUNG  
DER REPUBLIK USBEKISTAN UNIVERSITÄT FÜR WELTSPRACHEN  
FAKULTÄT FÜR DEUTSCHE PHILOGIE

LEHRSTUHL FÜR  
THEORIE UND PRAXIS DER DEUTSCHEN SPRACHE

JO'RAYEVA SADOQAT

**FEHLERKORREKTUR IM DaF-UNTERRICHT**

Zur Erlangung des Bachelorgrades im Studiengang  
5220100 – Philologie (deutsche Sprache)

**QUALIFIKATIONSARBEIT**

“DIE ARBEIT WIRD ZUR VERTEIDIGUNG  
EMPFOHLEN”

WISS. BETREUERIN:

Leiterin des Lehrstuhls für Theorie und Praxis  
der deutschen Sprache \_\_\_\_\_ S.Abdullaeva  
“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2014

\_\_\_\_\_ D.Ismatillaeva  
“ \_\_\_\_\_ ” \_\_\_\_\_ 2014

Taschkent- 2014

# Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

## Inhaltsverzeichnis

|                                                           |       |
|-----------------------------------------------------------|-------|
| <b>Einleitung</b>                                         | ..... |
| <b>Kapitel 1. Fehlerbeschreibung</b>                      | ..... |
| 1.1 Identifizierung und Klassifizierung der Fehler        | ..... |
| 1.2 Fehlertypologie                                       | ..... |
| 1.3 Die Wichtigkeit der Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht | ..... |
| 1.3.1 Positive Effekte                                    | ..... |
| 1.3.2 Negative Auswirkungen                               | ..... |
| <b>Kapitel 2. Die Arten der Fehlerkorrektur</b>           | ..... |
| 2.1 Mündliche Fehlerkorrektur                             | ..... |
| 2.2 Schriftliche Fehlerkorrektur                          | ..... |
| 2.3 Andere Maßnahmen der Fehlerkorrektur                  | ..... |
| 2.4 Korrekturtypen                                        | ..... |
| <b>Kapitel 3. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur</b>       | ..... |
| 3.1 Mögliche Fehlerursachen                               | ..... |

3.2 Typische Sprachfehler: Die beliebtesten Fehler und wie man sie vermeidet .....

3.3 Die typischen Fehler von usbekischen Studenten .....

**Schlussfolgerung**.....

**Literaturverzeichnis** .....

**Jeder Fehler erscheint unglaublich dumm, wenn andere ihn begehen.**

**(Georg Christoph Lichtenberg)**

### **Einleitung.**

Der Titel meiner Qualifikationsarbeit ist “ Fehlerkorrektur im DaF – Unterricht“. Mein Verfahren ist eher theoretisch als empirisch, nämlich als in dem Sinne, dass Aspekte der Korrekturrezeption erwähnt werden sollen, die zwar konsistent mit vorliegenden empirischen Studien und begründeten Hypothesen zum Fremdsprachenlernen sind, die jedoch nicht durch eigene empirische Experimente getestet oder bestätigt worden sind. Das vorgelegte Modell soll Anregungen für weitere Forschungen geben und einen Rahmen für didaktische Entscheidungen darstellen.

Fehler werden als Abweichung von einer geltenden Norm als Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit verstanden. Sie können die unterschiedlichsten Ursachen haben, mit denen man im DaF – Unterricht bewusst umgehen sollten. Fehler sollten als notwendige Bestandteile des Lernprozesses aufgefasst und als Lernchancen genutzt werden. Auf Fehler reagiert man in der Regel mit einer Korrektur, die einen Fortschritt des Lernprozesses erzielen will. Das Korrekturverhalten der Lehrer dürfte nie zur Demotivation und Hemmung der Lernenden führen, ansonsten bleibt der Lernfortschritt aus. Nur ein konstruktiver und produktiver Umgang mit den Fehlern, ihren Ursachen und

ihren Korrekturen kann den Lernprozess fördern und auch wirklich voranbringen.

Dass beim Lernen Fehler gemacht werden, ist eine Binsenwahrheit, dass man durch Fehler lernt, eine Lebensweisheit. Das man auch beim Lernen einer Fremdsprache durch Fehler lernt, wird häufig vergessen: „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen“<sup>1</sup>, so sieht es Hans-Jürgen Krumm. Doch Fehler werden in der Schule mit Übungen „bekämpft“, wer Fehler macht, wird mit einer schlechten Note bestraft. Dass die Sprech- und Schreiblust der Fremdsprachenlernenden dadurch nicht unbedingt gefördert wird, liegt auf der Hand. Hinsichtlich der Phrasierung bzw. Gliederung der Fehleranalyse in einzelne Teilgebiete gibt es wenig Dissens. Es werden in der Regel mehr oder weniger differenziert-folgende Teilgebiete unterschieden:

1. Fehlerbeschreibung: identifizieren, klassifizieren
2. Fehleranalyse: typisieren, explizieren, Hinzu kommen:
3. Fehlertherapie: korrigieren, üben zum Vermeiden von Fehlern
4. Fehlerbewertung: quantifizieren, qualifizieren, benoten

Obwohl das Thema Fehler und Fehlerkorrektur in meiner Qualifikationsarbeit nur einen Nebenschwerpunkt bilden sollte, haben die Fragen uns nicht sehr überrascht. Bei geschriebenen Texten liegen die Fehler sichtbar vor, sie sind nicht „flüchtig“ wie bei der gesprochenen Sprache, sondern sie haben Dauer. Das provoziert eine Korrektur, das bietet aber auch Chancen zur Korrektur. Schriftliche Fehler lassen sich einfacher und störungsfreier korrigieren als mündliche. Sie sind eindeutig „festgehalten“ und festzustellen, die Korrektur findet nach dem Schreiben statt und stört so nicht den Prozess selbst. Ein Nachteil: Häufig bekommen die Lernenden die Korrektur erst lange, nachdem der Text geschrieben wurde, ... der Zusammenhang (ist) meistens bereits verblasst, aus dem

---

<sup>1</sup>Krumm, Hans-Jürgen: Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im Lerner orientierten Fremdsprachenunterricht. (1990).

heraus der Text geschrieben und die einzelnen sprachlichen Entscheidungen getroffen worden sind“. Im mündlichen dagegen kommt es zu rascheren „Rückmeldungen“. Wenn man die Fragen, die die Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn meiner Qualifikationsarbeit gestellt haben, aufmerksam liest, stellt man fest, dass sich in diesen Fragen vor allem eine große Verunsicherung hinsichtlich der Bewertung von Fehlern und verschiedener Fehlertypen manifestiert. Dieser Aspekt der Fehlerbewertung und Gewichtung ist für Unterrichtsziele im Bereich der Schreibfertigkeiten besonders wichtig. Wir werden ihn deshalb später noch aufgreifen und einige Überlegungen daran anknüpfen.

*Die Struktur der Arbeit.* Die vorliegende Arbeit besteht aus der Einleitung, drei Kapiteln, Schlussfolgerung, Literaturverzeichnis. Die drei Kapitel: Fehlerbeschreibung, die Arten der Fehlerkorrektur und Fehleranalyse und Fehlerkorrektur sind den bedeutendsten Aspekten der Fehlerkorrektur im DaF – Unterricht gewidmet.

Im ersten Kapitel geht es um die Bedeutung und Beschreibung des Fehlers und ihre positiven und negativen Effekten.

Im zweiten Kapitel sind die Wege der mündlichen und schriftlichen Fehlerkorrektur geforscht und mögliche Korrekturtypen gegeben.

Die dritten Kapitel meiner Arbeit sind die typischen Fehler von usbekischen Studenten analysiert und klassifiziert.

## **Kapitel 1. Fehlerbeschreibung**

Die Rolle des Fehlers beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist ein Gegenstandsbereich, der für jeden, der eine Fremdsprache studiert, von Interesse ist. Ein dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechend angemessener Umgang mit diesem setzt voraus, die Studenten in dieses Forschungsgebiet einzuführen, die wichtigsten theoretischen Grundlagen zu vermitteln, Forschungstendenzen und offene Forschungsfelder zu markieren sowie Interesse für eigene wissenschaftliche Untersuchungen zu

wecken. Fehler zu machen ist die natürlichste Sache der Welt, Sie ist untrennbar mit dem Wesen und Dasein des Menschen verbunden oder behauptete nicht schon ein Sprichwort: "Irren ist menschlich"? Dem gegenüber strebt der Mensch seit jeher danach, Fehler zu vermeiden, weil sie als störend, schädlich, negativ empfunden und eingeschätzt werden. Und schon sind wir bei den negativen Aspekten von Fehlern, die meistens als Assoziationen zum Begriff hervorgerufen werden. Beim Fremdsprachenlernen und -gebrauch springen unmittelbar folgende Aspekte ins Auge. Fehler können die Verständigung stören oder unmöglich machen, sie können das Selbstwertgefühl mindern oder sogar zerstören und sie können, sobald sie bemerkt werden, das Sozialprestige beeinträchtigen und sogar zur Verformung der Persönlichkeit führen. Alle diese Folgen von Fehler "können" eintreten, d.h. sie müssen es nicht unbedingt. Vielmehr können Fehler im Fremdsprachenlernen auch eine positive Seite haben, sie können beispielsweise Ausdruck und Folge von Mut und Kreativität sein. Außerdem können Fehler den Lernprozess voranbringen oder sogar verbessern, zum Beispiel, wenn sie daraufhin untersucht werden, ob sie aufgrund von sprachlichen Defiziten des Lernenden entstanden sind und um welche Defizite es sich handelt. Daraus folgt, dass zu aller erst die Frage geklärt werden muss, was überhaupt ein Fehler ist? Das scheint zunächst trivial, so ist ein Fehler doch immer als eine Abweichung von etwas oder als ein Verstoß gegen etwas zu begreifen. Wie mannigfaltig dieses "etwas" im Bereich des Fremdsprachenunterrichts jedoch definiert werden kann, erläutert das erste Kapitel zur Fehlerbeschreibung.

Für die Fehlerbeschreibung von schriftlichen Sprachprodukten stehen mittlerweile einer Reihe von mehr oder weniger differenzierten Klassifikationsvorschlägen zur Verfügung, die jedoch im Hinblick auf terminologische Krankheit und Trennschärfe von unterschiedlichen Qualität

sind. Für die Beschreibung von mündlichen Fehlern stehen bisher ausgearbeitete Klassifizierungen aus.

*Was ist ein Fehler?*

- A Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- B Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- C Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- D Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- E Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- F Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- G Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- H Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- I Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.
- J Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

Bis in die sechziger Jahre hinein wurde der Fehler als "Sünde" des Fremdsprachen Lernalters angesehen, d.h. als eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm und damit als unerwünschte Erscheinung, mit der man zwar immer rechnen müsse, die aber unbedingt zu korrigieren war<sup>2</sup>. Mit der programmatischen Aussage "Alle Lerner machen Fehler" fasste Cordier 1973 die zentrale Einsicht der damals noch jungen Fremdsprachenerwerbs-Forschung zusammen und wies gleichzeitig darauf hin, dass Fehler konstitutive Bestandteile des Lernprozesses sind<sup>3</sup> auch in den neuen lernpsychologischen Forschungen, beispielsweise in den

---

<sup>2</sup>vgl. Schmidt, 1996, S. 331-332

<sup>3</sup>vgl. Kleppin, 2001, S. 986

Arbeiten von Svartik (1973) und Waldmann (1975) wird, vermehrt die These vertreten, dass eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm nicht unbedingt als Fehler identifiziert werden muss, sondern viel eher als ein Hinweis dafür, dass der Lerner seine Interimskompetenz und deren Leistungsfähigkeit erreicht hat<sup>4</sup>. Somit wird dem Fehler die Rolle zugeschrieben, Informationen darüber zu liefern, was der Lerner noch nicht kann oder nicht genügend gelernt hat. Im Allgemeinen könnte man sogar soweit gehen und sagen, dass ein Fehler Informationen darüber gibt, wie Lerner eine Sprache erwerben<sup>5</sup>.

### *Fehler...*

- dienen der Entwicklung von Sprachbewusstheit.
- sind nicht mehr Gegenspieler, sondern natürlicher Begleiter
- des Lernens.
- eröffnen Einblicke in Verlauf von Lernprozessen.
- geben Lehrkraft Rückmeldung über
- Erfolg/Misserfolg ihrer Lehrbemühungen.

## **1.1 Identifizierung und Klassifizierung**

Die Identifizierung von Fehlern ist eine äußerst strittige Angelegenheit, mit der sich beschäftigen, um eine begründete Entscheidung darüber treffen zu können, ob ein Fehler vorliegt oder nicht und welches Gewicht ihm beizumessen ist. An welche Kodifizierungen, an welchen Repräsentanten habe ich mich zu halten? An welchen Grammatiken, an welchen Wörterbüchern, an welchen Institutionen bzw. an welchen Sprechern-innen sollten wir uns orientieren. Für die Praxis des Identifizierens von Fehlern wird häufig das mehrmalige Lesen der Sprachdaten, die Anfertigung eines Mustertextes und die Befragung der Lernenden empfohlen, aus der auf die von ihnen angestrebten kommunikativen Ziele geschlossen werden kann bzw. auf die

---

<sup>4</sup>vgl. Storch, 1999, S. 315

<sup>5</sup>vgl. Heyd, 1991, S. 229

verwendeten Strategien, zB. ob sie bestimmte sprachliche Realisierungsformen vermieden, reduziert oder paraphrasiert haben.

Um nun die Frage zu klären, was als Fehler zu gelten habe, entwickelten einige Fremdsprachen/Zweitsprachenlerner, -lehrer, Linguisten, Sprachlehrforscher und Fremdsprachendidaktiker ein System mit Kriterien, aufgrund derer begründete Entscheidungen gefällt werden können. Die Auswahl der Kriterien orientierte sich an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und dem Stellenwert, den der Fehler im Erwerbsprozess einnimmt. Nach Kleppin<sup>6</sup> handelt es sich um fünf Kriterien, die zur Identifizierung von Fehlern dienen. Das erste Kriterium, die sprachliche Korrektheit, spricht von einem Fehler, wenn eine Abweichung vom Sprachsystem, d.h. ein Verstoß gegen das Regelsystem sowie gegen eine sprachliche Form, vorliegt. Das Kriterium der Verständlichkeit analysiert Fehler hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit, spezifischer ob er diese behindert oder nicht. Im Extremfall hieße das sogar, dass alles, was von einem Kommunikationspartner verstanden wird, nicht als Fehler zu gelten haben, selbst wenn eine Abweichung von einer grammatischen Regel vorliegt. Im Kriterium der Situationsangemessenheit wird der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine soziokulturelle Norm thematisiert, d.h. Verstöße gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, beispielsweise gegen Regeln der Höflichkeit. Für den Fremdsprachenunterricht gelten nun die sogenannten unterrichtsabhängigen Kriterien. Hier runter wird die präskriptive Norm gefasst, wie sie beispielsweise dem Lehrwerk zu Grunde liegt oder wie der Lehrer sie vorschreibt.

### *Identifizierung von Fehlern:*

#### *➤ Sprachliche Korrektheit als Kriterium*

---

<sup>6</sup>vgl. Caunlau, 1992, S. 61

- Abweichung vom Sprachsystem und sprachliche Norm (nach Grammatiken, Wörterbüchern)
- Norm und Systemverstoß
- Kritik: in 1970er Jahren wurde kritisiert, dass dahinter die Annahme stecke dass, ist ein vom Individuum unabhängiges Regelsystem gebe
- Wertneutrale Beschreibung der Sprache (Regiolekte, Soziolekte) nicht möglich
- *Verständlichkeit als Kriterium*
  - behindert Fehler Kommunikation?
- *Situationsangemessenheit als Kriterium*
  - non-verbaler Verstoß gegen angenommene pragmatische Norm (z.B. Höflichkeit)
- *Unterrichtsabhängige Kriterien*
  - Fehler ist dann Existenz, wenn gegen Norm des Buches/Lehrers verstoßen und dies bemerkt wird
- *Flexible (Lerner bezogene) Kriterien*
  - Situationsabhängig
  - Nicht mehr interessant, ob Fehler objektiv feststellbar ist

## 1.2 Fehlertypologie

Um Hypothesen über die Ursachen von Rechtschreibfehlern aufstellen zu können und um gezielte schulische oder unterrichtsbegleitende Fördermaßnahmen ergreifen zu können, ist die Analyse von Fehlern sehr hilfreich. Von einer ehemals eher quantitativen ist man zu einer sog. Qualitativen Fehleranalyse übergegangen. Diese sortiert nach bestimmten Fehlertypen. Dazu musste eine sinnvolle Fehlertypologie entwickelt werden. Zu berücksichtigen war bei einem solchen Vorhaben die objektive und die subjektive Seite der Lernleistungen bzw. Schwierigkeiten, die sich

in Fehlern ausdrücken. Die meisten heute angewandten Fehlertypologien legen ihren Schwerpunkt auf die Orientierung an schriftsprachensystematisch vorgegebenen Fehlerquellen. Bei der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Fehlertypen werden aber auch die Aneignungsstufen bzw. subjektive Schwierigkeiten im Aneignungsprozess berücksichtigt. Bei der Erstellung von Fehlerprofilen sind Hinweise auf die Aussagekraft des Tests zu beachten und die sollte daher verschiedenes Material verwendet werden. Die erste Auswertung ergibt eine Häufigkeitsverteilung von Fehlern, die weiter zu differenzieren ist. Eine einfache Fehlertypologie und Techniken selbständiger Korrektur eigener Texte können auch den Schülern nahegebracht werden.

Auch die Wahrnehmung von „Schreiben in der Fremdsprache“ ist in der Perspektive vieler Lehrerinnen und Lehrer zunächst durch die Fehler bestimmt, die dabei gemacht werden.

Vor einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Schreibfertigkeit für Deutschlehrer haben wir um Fragen gebeten, die während der Veranstaltung behandelt werden sollten. Die meisten Fragen, die notiert wurden, bezogen sich nicht auf den Aspekt Wie kann man das Schreiben lehren?, sondern auf den Bereich Fehler und Fehlerkorrektur. Vielleicht sind einige der Fragen auch Ihre Fragen? Wenn Sie noch weitere Fragen haben, dann ergänzen Sie bitte die Liste.

- Soll ich orthographische Fehler auch bewerten?
- Fehlertypen und unterschiedliche Bewertung?
- Korrektur nicht nur als Bewertung, sondern als Hilfe zur Vermeidung künftiger Fehler?
- Klassifikation der Fehler?
- Gewichtung? Wenn ja: wie?
- Fehler in der Aufgabe verbessern oder nur unterstreichen?
- Welche Fehler sind schlimmer, grammatische oder lexikalische?
- Soll alles korrigiert werden?

- Muss die Zahl der Fehler in Bezug auf die Länge des Aufsatzes gesehen werden?
- Wie korrigiere ich Fehler?
- Was tun mit Schülern, die Korrekturen oft gar nicht registrieren?
- Ich bin nicht oft sicher, ob Ausdrücke der Schüler richtig oder falsch sind, und weiß nicht, ob ich sie korrigieren oder akzeptieren soll?
- Wie korrigiere ich Interferenzfehler?
- ...

Das Beherrschen der deutschen Rechtschreibung ist besonders für Menschen, die im privaten oder beruflichen Umfeld viel mit schriftlicher Korrespondenz zu tun haben essenziell. Doch gerade die deutsche Sprache hat einige grammatikalische Tücken und die Rechtschreibreform von 1996 hat ihren Teil dazu beigetragen, die Gesellschaft zu spalten<sup>7</sup>.

#### *Richtig schreiben:*

1. Im Deutschen schreibt man viele Wörter mit einem Großbuchstaben am Anfang. Zum Beispiel immer dann, wenn sie im Satzanfang stehen:

**W**ir haben gut gegessen. **D**anach waren alle müde.

2. Namen schreibt man immer groß:

**J**uliane, **M**oritz, **B**erlin, **D**eutschland

3. Auch Substantive werden auf Deutsch immer großgeschrieben:

Der/ein/kein/mein/dieser....Beruf

4. Viele andere Wörter (zum Beispiel Verben, Adjektive, Adverbien) können substantiviert werden: Sie haben dann die Funktion von Substantiven. Man schreibt sie deshalb groß:

Der alte Mann ist Kommissar. - Der **A**lte ist Kommissar.

---

<sup>7</sup>Rechtschreibung: von Jakob Ebner (1994)

**5.** Man erkennt diese substantivierte Wörter auch daran, dass sie nach einer Kombination aus Präposition + Artikel stehen zum Beispiel „im“ (in dem), „zum“ (zu dem), „aufs“ (auf das):

Ich hatte heute keine Zeit **zum** Lesen

**6.** Aber Superlative mit „am“, nach denen man mit „Wie?“ fragen kann, sind keine Substantive-man schreibt sie klein!

Ich finde die vier Hosen schön, aber diese hier ist am schönsten.  
(Wie findest du diese Hose hier?)

**7.** Sprachen werden groß geschrieben, wenn sie als Substantiv verwendet werden, also einen Artikel haben oder zusammen mit den Präpositionen „in“ oder „auf“ stehen oder man mit „Was?“ fragen kann:

Wir sprechen **Deutsch**. (Was spricht ihr?)

**8.** Sprachen werden klein geschrieben, wenn sie ein Substantiv begleiten oder man „Wie?“ fragen kann. Genauso Adjektive, die die Zugehörigkeit zu einem Ort bezeichnen.

Ich mag die **deutsche** Küste.

**9.** Adjektive aus Städtenamen mit „-er“ werden großgeschrieben:

Der **Berliner** Bürgermeister, der **Kölner** Dom.

**10.** Bei einem mehrteiligen Namen schreibt man alle teile (außer Präpositionen und Artikel) groß:

Das Institut für Deutsche Sprache.

**11.** Bei Straßennamen schreibt man erstem Wort groß und auch Adjektive und Zahlwörter, die zum Namen gehören:

Am **Tiefen** See.

**12.** Zahlen unter einer Million werden normalerweise kleingeschrieben. Sie gelten als Adjektive. Aber auch sie können als Substantiv benutzt und dann großgeschrieben werden.

Meine Tochter hat eine **Fünf** in Mathematik.

**13.** Genauso Ordinalzahlen:

Am ersten Tag jedes Monats überweise ich das Geld. Am Ersten jedes Monats überweise ich das Geld.

**14.** Auch Buchzahlen werden in ihrer Funktion als Substantiv großgeschrieben.

Ein **Viertel** der Schüler fährt mit dem Fahrrad an Schule.

**15.** Das gilt auch bei Uhrzeiten.

Es ist (ein) **Viertel** vor fünf, **Viertel** nach sechs. (Aber: halb fünf, dreiviertel vier).

**16.** Temporale Adverbien schreibt man klein:

**gestern**, **heute**, **immer**, **früher**

**17.** Das gilt auch für temporale Adverbien, die von Substantiven abgeleitet sind:

**nachts** (der Nacht), **morgens** (der Morgen), **montags** (der Montag), **täglich** (der Tag).

**18.** Temporale Ausdrücke können auch Substantive sein. Dann schreibt man sie groß. Sie können dann einen Artikel haben.

Am **Abend** gingen sie ins Kino. (Aber: abends). Jeden **Mittwoch** besucht sie ihre Oma. (Aber: mittwochs).

**19.** Solche Substantive werden auch nach temporalen Adverbien großgeschrieben, obwohl sie keine Artikel haben.

Ich glaube, heute **Nachmittag** kommt Tante Paula.

Wo waren sie gestern **Morgen** um zehn Uhr? (Aber: gestern früh!).

**20.** Die Höflichkeitsform „Sie“ und alle ihre Formen schreibt man groß:

Wo wohnen **Sie**?

Wie geht es **Ihnen**?

Wie ist **Ihre** Adresse?

**21.** Schreiben, wie man spricht?

Diphthonge sind Kombinationen aus zwei Vokalen. Es gibt im Deutschen drei: [au],[oy] und [ai]. Nur [au] schreibt man so, wie man es spricht.

Baum, bauen.

**22.** Den Diphthong [oy] schreibt man oft mit „eu“ und manchmal mit „äu“:

Leute, Euro, Mäuse, Häuser.

Wenn das Wort von einer Form mit „au“ kommt, schreibt man immer „äu“!

Mäuse (die Maus), Häuser (das Haus), sie läuft (laufen).

Wenn das Wort keiner Form mit „au“ kommt, schreibt man fast (!) immer „eu“ zum Beispiel:

Die Säule, enttäuscht.

**23.** Für den Diphthong [ai] wird normalerweise „ei“ geschrieben. Es gibt nur wenige Wörter, die man mit „ai“, „ay“ oder „ey“ schreibt.

Wir gehen einkaufen: Ein Kilo Fleisch, und drei Eier.

(Aber: der Mai, der Hai, Bayern, Meyer)

**24.** „ie“ sieht ähnlich aus, aber es steht für ein langes „i“ = [i:] !

Das Lied - Es tut mir leid.

- Er bleibt – Er ist geblieben.

**25.** Am Wort – oder Silbenende hören Sie oft ein schwaches „a“ oder „ea“. Aber Achtung: Nur wenige Wörter haben wirklich ein „a“ am Wortende.

Das Sofa, die Oma, die Cola.

Beim den meisten Wörtern steht am Wortende ein „-er“. Man spricht es wie ein kurzes, offenes „a“, schreibt aber „-er“.

Die Kinder spielen wieder im Wasser.

**26.** Wenn die Buchstaben „b“, „d“ oder „g“ am Ende eines Wortes oder Wortteiles stehen, werden sie nicht [b], [d], [g] ausgesprochen, sondern [p], [t], und [k]. Deshalb weiß man manchmal nicht, ob man ein Wort mit „b“, „d“, „g“ schreibt oder „p“, „t“, „k“:

Der Typ**p**, aber: das Lob**b**

Die Welt**t** aber: der Held**d**

Der Zweck**k** aber: der Weg**g**

**27.** Die Buchstabenkombination „ch“ steht für den [c]- Laut (wie in ich), den [x]- Laut (wie in Buch) oder manchmal für [k] (wie in sechs)

### „s“, „ss“ oder „ß“?

Bus, Fluss, Fuß: Es ist nicht so einfach, zu erkennen, wann man „s“, „ss“ oder „ß“ schreibt.

**28.** Die wichtigste Regel zuerst: Wenn sie ein „weiches s“ [z] hören, dann schreiben sie immer „s“, niemals „ss“ oder „ß“. Das „weiches s“ [z] kann übrigens nur am Wortanfang oder vor einem Vokal stehen:

**s**agen, **S**onne, le**s**en, Rei**s**e.

**29.** Am Wortende oder vor einem Konsonanten gibt es nur den „harten“ Laut [s]. Oft schreibt man dann auch „s“:

e**s**, da**s**, ein**s**, Hau**s**, Eis**s**, Glas**s**, fast**s**.

**30.** Die Buchstabenkombination „ss“ und der Buchstabe „ß“ signalisieren, dass ein hartes [s] und kein weiches [z] gesprochen werden muss. Dieser Unterschied ist eigentlich nur in der Position zwischen oder vor Vokalen wichtig.

rei**s**en – rei**ß**en, le**s**en – e**ss**en, Nase – Tasse**s**.

**31.** Wörter mit einer Silbe schreibt man nur dann mit „ss“ oder „ß“ am Ende, wenn es eine mehrsilbige andere Form des Wortes mit „ss“ oder „ß“ gibt.

Spa**ß** (Spä**ß**e), Fu**ß** (Fü**ß**e), Fluss**s** (Flüs**s**e), er a**ß** (er e**ss**en), wei**ß** (wissen)

Aber: er las (lesen), das Los (die Lose).

Ausnahmen sind Fremdwörter wie Bus (Busse) oder der Nebensatz Konnektor dass

**32.** Die zentrale Frage ist also, Wann schreibt man „ss“ und wann „ß“? Ganz einfach: Nach einem langen Vokal der Diphthong schreibt man „ß“. Nach einem kurzen Vokal schreibt man „ss“. Deshalb können sich auch beide Varianten bei einem Wort abwechseln.

Sie wi**ss**en – ich wei**ß**, wir **ess**en - wir a**ß**en, er gie**ß**t – er go**ss**.

Den Buchstaben „ß“ gibt es übrigens nur als Kleinbuchstaben. In der Schweiz gibt es ihn gar nicht. Dort schreibt man an seiner Stelle immer „ss“.

**33.** Der Buchstabe „z“ steht nicht für den Laut [z], sondern für den laut [ts].

Sie war seit **zu** langer **Zeit** nicht mehr beim **Zahnarzt**.

**34.** Nach kurzen Vokalen schreibt man „tz“:

Die Katze benutzt Zunge und Tanzen zum Putzen.

**35.** Komposita werden oft durch das sogenannte Fugen – s verbunden. Bei Wörtern, die auf „-t“ enden, entsteht „ts“. Bei diesen Wörtern darf man nicht „z“ schreiben.

Hochzeit -s- Tag      Hochzeitstag.

**36.** Für den Laut [ks] findet man drei Schreibweisen: „chs“, „ks“, „x“.

Es gibt keine Regel.

Meine sechs Kinder sind in Sachsen aufgewachsen.

### „F“, „v“ oder „w“?

**37.** Der Laut [f] wird in den meisten Wörtern auch „f“ geschrieben.

**F**ischers **F**ritz **f**ischt **f**rische **F**ische.

**38.** Es gibt aber auch einige Wörter, in denen [f] durch „v“ dargestellt wird. Diese

Der **V**ater, **v**iel, **v**ielleicht, **v**ier, **V**ogel, das **V**olk, **v**oll

Dazu gehört auch das wichtige Präfix „ver“:

**ver**gessen, der **Vers**uch.

**39.** Deutsche Wörter mit dem Laut [v] schreibt man mit „w“:

Mein Wörterbuch ist schon wieder weg!

**W**eißt du, **w**o es ist?

**40.** In den Fremdwörtern schreibt man den Laut [v] mit dem Buchstaben „v“:

Die zwei Privatdetektive kaufen eine Blumenweise.

### Lang oder kurz?

**41.** Vielleicht haben sie auch das Gefühl, dass man oft ein „h“ schreibt, es aber selten hört? Das stimmt! Nur am Anfang eines Wortes oder Wortteils spricht man ein [h]. In anderen Fällen signalisiert das „h“, dass der vorangehende Vokal lang ist.

Hallo Johannes! Gehst du heute zu Fuß, oder fährst du mit der U-Bahn?

**42.** Ein langer Vokal wird in wenigen Wörtern auch durch Doppelvokal signalisiert. Es gibt nur „aa“, „ee“, „oo“ (nicht „ii“ oder „uu“!).

Das **Haa**r, das **Paa**r, der **Staat**

Die **Bee**re, die **Idee**, der **Kaffee**

Das **Meer**, der **Schnee**, der **See**

Der **Zoo**, das **Boot**.

**43.** Es gibt auch viele Wörter mit langen Vokalen ohne ein orthografischer Signal dafür.

Das Leben, die Frage, die Ware.

**44.** Sie können sich aber merken: Nach einem langen Vokal stehen nie Doppelkonsonanten signalisiert nämlich, dass der vorangehende Vokal oder Umlaut („ä“, „ö“, „ü“) kurz ist.

Das Hobby, dumm, die Rolle, offen, Gitarre.

**45.** Die Konsonanten „k“ und „z“ kann man nicht verdoppeln. Es gibt sie als Doppelkonsonant nur in Fremdwörter. Sonst schreibt man sie als „ck“ und „tz“.

Der Akku ist originalverpackt.

Jetzt setzen wir uns und essen Pizza.

**46.** Wörter mit nur einer Silbe haben am Ende nicht immer einen Doppelkonsonanten, obwohl der Vokal kurz gesprochen wird.

Wen – wenn

Aber: der Weg, das Lob (lang) – weg, ob (kurz).

**47.** Diphthonge sind immer lang. Deshalb kann danach kein Doppelkonsonant („mm“, „nn“, „ll“...) „ck“ oder „tz“ kommen:

Schnauze, Kreuzung, Schweizer, Weizen.

**48.** Ein langes [i] schreibt man meistens „ie“, nur in den Fremdwörtern „i“.

Die Liebe besiegt viele Schwierigkeiten.

Im Kino esse ich am liebsten Mandarinern oder Sardinen.

**49.** Nur in diesen Wörtern gibt es „ih“:

Ihnen, ihm, ihn, ihr(e)...

**50.** Die Buchstabenkombination „ieh“ ist relativ selten.

Du siehst (sehen), ich lieh (leihen), er verzieh (verzeihen), es geschieht (geschehen).

### Getrennt schreiben oder zusammenschreiben?

**51.** Kombinationen aus Substantiven und Verben schreibt man normalerweise getrennt:

Rad fahren, Cello spielen.

**52.** Kombinationen aus Adjektiven und kann man getrennt oder zusammenschreiben, wenn es einfaches Adjektiv ist, das das Ergebnis der Aktivität bezeichnet:

klein schneiden oder kleinschneiden, warm machen oder warmmachen.

**53.** Wenn Adjektiv und Verb in Kombination eine neue, eigene Bedeutung entwickelt haben, schreibt man sie immer zusammen.  
großgeschrieben, kleingeschrieben, fernsehen, schwarzarbeiten.

**54.** Kombinationen aus Verben schreibt man normalerweise getrennt:

spazieren gehen, sich scheiden lassen, stehen bleiben.

**55.** Wenn die Kombination mit „bleiben“ oder „lassen“ eine neue, eigene Bedeutung hat, kann man auch zusammenschreiben.  
sitzenbleiben, sitzenlassen.

**56.** Kombinationen aus Partizipien und Verben schreibt man getrennt.

getrennt schreiben, verloren gehen.

**57.** Zusammensetzungen aus Adverbien (oft geben sie eine Richtung an: „herein“, „weg“, „zurück“-...) und Verben schreibt man normalerweise zusammen.

zusammenschreiben, vorbeigehen, hereinkommen, weglaufen.

**58.** Konstruktionen mit „sein“ schreibt man immer getrennt.  
da sein, dabei sein.

**59.** Adjektiv plus Adjektiv können zu einem Adjektiv kombiniert werden, wenn sie einfache Adjektive sind. Dann schreibt man zusammen.

blaugrau, nasskalt, jahrelang.

**60.** Im Deutschen gibt es sehr viele zusammengesetzte Substantive, also Wörter mit einem festen Artikel, bei denen mindestens der zweite Teil ein Substantiv ist. Man schreibt diese komplexen Substantive zusammen, nicht getrennt.

Wörter trennen

**61.** Man trennt Wörter nach Sprechsilben. Diese Regeln helfen:  
Wenn zwischen zwei Vokalen ein Konsonant steht, gehört er zur Silbe des zweiten Vokals und kommt deshalb in die zweite Zeile.  
Wenn zwischen zwei Vokalen mehrere Konsonanten stehen, wird die Silbe vor dem letzten Konsonanten getrennt: Nur dieser kommt in die zweite Zeile.

le-sen, ler-nen, fah-ren, wis-sen, sit-zen, kos-ten, Wör-ter, Klas-se, Com-pu-ter.

**62.** Buchstabenkombinationen, die nur einen Laut repräsentieren (wie „ch“, „ck“, „sch“) oder Diphthonge (wie „au“ oder „eu“) darf man nicht trennen.

Bü-cher, ba-cken, Fla-sche, freu-en, Bau-er.

**63.** Zusammengesetzte Wörter werden zwischen den einzelnen Teilen getrennt.

Freier-tag, Abend-essen<sup>8</sup>.

### 1.3 Die Wichtigkeit der Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

---

<sup>8</sup>Deutsch Rechtschreibung: Ewald Cerwenka und Sandra Krenn (2009)

Ein wichtiges Werkzeug für das Erlernen von Fremdsprachen und auch für das Verbessern von Sprachkenntnissen ist, alle selbst produzierten Texte und gemachten Übungen korrigieren zu lassen und dann neu aufzuschreiben, und zwar so oft, bis sie fehlerfrei sind.

Die Korrektur ist tatsächlich ein guter Weg, sich die Rechtschreibung (bei schriftlichen Texten), die Aussprache (bei mündlichen Texten) und die Grammatik gut und dauerhaft zu merken. (Noch) nicht korrigierte schriftliche Übungen sollten auf keinen Fall auswendig gelernt werden, sonst bleiben alle eventuell unbemerkte Fehler im Kopf, der sie dann als richtig behalten kann. Für selbstgesteuerte Lerner gilt, nur das auswendig zu lernen, wovon man 100%ig überzeugt ist, dass es richtig ist!

Der Lerner sollte keine Angst oder Scheu haben, bei jeder Gelegenheit – sogar am Anfang des Lernprozesses – in der neuen Sprache zu sprechen oder zu schreiben. Aber er muss dabei immer für die Korrektur bereit und offen sein. Er sollte, wenn möglich, sogar darum bitten und die Berichtigung durch andere als eine Hilfe wahrnehmen und sich weder schämen noch beleidigt fühlen. Und immer, wenn er korrigiert wird: nochmals richtig wiederholen! Das ist wirklich eine hilfreiche Übung.

Es ist für das Gehirn einfacher, die Korrekturen auswendig zu lernen. Als wir unsere eigene Sprache als Kleinkinder erworben haben, haben wir ja auch mit dem System Fehler – Berichtigung gelernt, oder? Dabei haben wir auch in den meisten Fällen den Satz oder das Wort richtig wiederholt.

*Korrigieren Sie Ihren Gesprächspartner auch während einer Unterhaltung*

Diejenigen, die Lerner einer fremden Sprache auf höfliche Weise korrigieren, zeigen ein dankenswertes Interesse an deren Lernprozess. Das können Sie auch in Situationen mit anderen berücksichtigen, die Ihre Sprache lernen. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es nämlich sehr hilfreich, nicht nur in der Schule bzw. vom Lehrer korrigiert zu werden. Fehler sind zwar ein natürlicher Bestandteil von jedem Lernprozess, aber sie sollten so schnell wie möglich entdeckt und berichtigt werden.

Allerdings sollten Sie in Unterhaltungen darauf achten, nicht zu viele Korrekturen zu machen, da der normale Unterhaltungsfluss und folglich auch Ihr Gesprächspartner dadurch gestört werden kann.

*Wichtig:* Bei der Berichtigung und/oder Wiederholung des schriftlichen oder mündlichen Textes ist es – vor allem als Erwachsener – von höchster Bedeutung, den Grund des Fehlers zu verstehen und sich die entsprechende Rechtschreib- oder Grammatikregel zu merken.

- Wer korrigiert wenn?

Bei Unterrichtsbeobachtungen im Fremdsprachenunterricht hat sich herausgestellt, dass die mündliche Fehlerkorrektur durch die Lehrkraft einen wesentlichen Teil der Interaktion in der Klasse darstellt. Eine einleuchtende Erklärung für diese Beobachtung liefern Henrici und Herlemann, wenn sie auf das Dogma der Korrekturpflicht verweisen. Dass Lehrkräfte korrigieren, hängt mit den Erwartungen der Beteiligten an die Ausgestaltung des Unterrichtsgesprächs zusammen. Henrici und Herlemann erörtern, dass "das Dogma der Korrekturpflicht und – notwendigkeit zu den wesentlichen Stützpfeilern zu zählen sein dürfte, dem Lehrer das Gefühl für seine Unentbehrlichkeit und sein Gebrauchtwerden im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln"<sup>9</sup>. Schüler wollen aber auch korrigiert werden. Diese Lehrer-Schüler-Hierarchie bringt einen für den

---

<sup>9</sup> „Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht“ Henrici, G Herlemann. 1986

Fremdsprachenunterricht bestimmten Diskurs mit sich, in dessen Rahmen die mündliche Fehlerkorrektur situiert und konkretisiert werden soll.

- Wie wird korrigiert?

Zur Korrektur mündlicher Schüleräußerungen hat die Lehrkraft verschiedene Korrekturarten zur Verfügung, die in diesem Absatz kurz dargelegt werden. Dabei stellt sich die Frage nach den möglichen therapeutischen Effekten der Unterschiedlichen Korrekturmöglichkeiten

- Wann und was wird korrigiert?

Ausgangspunkt der Bei der Untersuchung stellte sich heraus, dass die beobachteten Lehrkräfte vor allem nach Ende des vollständigen Lerner Beitrags korrigiert haben. Die Schülerinnen wurden nur mitunter (und vorwiegend beim lauten Vorlesen) unterbrochen. Diese Ergebnisse hängen auch damit zusammen, dass die Schüleräußerungen sehr kurz waren, oft sogar aus nur einem Wort bestanden.

In der Untersuchung wurden vor allem Wortschatzfehler und morphologische Fehler korrigiert, aber dies hängt wahrscheinlich mit dem Thema des Unterrichts, die deutsche Pluralbildung, zusammen.

### **1.3.1 Positive Effekte**

Wenn wir Lehrerfeedback unter bestimmten Bedingungen als lernfördernd bzw. lernhemmend verstehen wollen, dann ist es nötig, sich so klar wie möglich darüber zu sein, was „lernfördernd“ bzw. das Gegenteil heißen soll. Dies verlangt grundsätzlich eine Fremdsprachenlerntheorie. Da es keine empirisch gesicherte und Lernprozesses bei den folgenden Differenzierungen angedeutet werden. Es ist zum Beispiel zuerst angebracht zu unterscheiden zwischen kognitiven und affektiven Inhalten von Fehlerbehandlungen.

Was „positive“ Konsequenzen betrifft, so ist eine weitere Unterscheidung nötig, nämlich zwischen dem Fall, in dem durch Leerfeedback neues Wissen (sprachlicher, kulturbezogener oder metasprachlicher Art) zur Verfügung gestellt wird – Wissen, das von einem oder mehreren Lernern wahrgenommen gespeichert oder „gelernt“ werden könnte – und zweitens dem Fall, in dem vorhandenes Wissen beim Lerner durch das Korrekturverhalten des Lehrers intern umstrukturiert wird. Edmonson/House postulieren drei Parameter, durch die vorhandenes Wissen „vertieft“ werden kann: um effektive Sprachperformanz zu ermöglichen, muss relevantes Wissen analysiert, integriert und automatisiert sein. Der Parameter „analysiert“ betrifft den Grad der Vernetzung des relevanten Wissens mit anderen sprachlichen Wissens mit anderem sprachlichen Wissen; je mehr sprachlichen Wissen „integriert“ ist, desto stärker ist es mit nichtsprachlichem Wissen vernetzt und in verschiedenen Kontexten verfügbar. Die dritte Variable bezieht sich darauf, wie „automatisch“ das Wissen abgerufen werden kann. Nach meiner lerntheoretischen Überzeugung kann im Prinzip sowohl explizites als auch implizites Wissen durch Leerfeedback auf diesen drei Parametern „neustrukturiert“ werden.

Die affektive Dimension von Fehlerbehandlungen scheint eher potentiell negative Konsequenzen zu haben, d.h. ich gehe davon aus, dass zu Korrektur anregendes Leerfeedback nur dann positive affektive Auswirkungen haben kann, wenn der Inhalt des Feedbacks lernfördernd wirkt. Mit anderen Worten: wenn dabei nicht gelernt wird, ist es unwahrscheinlich, dass die Fehlerbehandlung positive affektive Effekte bewirkt.

### **1.3.2 Negative Auswirkungen**

Bei der einführenden Diskussion oben ist gesagt worden, dass in der Forschungsliteratur und ihrer Lehrpraxis davon ausgegangen wird, dass

bestimmte Korrekturen oder Formen von Leerfeedback zu vermeiden sind. Weshalb? Aus der Lerner Perspektive können wir mindestens drei theoretische Gründe postulieren.

- (a) Auf eine direkte oder indirekte Art führt die Fehlerbehandlung dazu, dass falsches Wissen vermittelt wird – es geht zum Beispiel um ein Fehler, der kein Verstoß war – oder dass Lerner die Richtigkeit bestimmter Aspekte der Zielsprache, die vorher beherrscht worden waren, nun anzweifeln.
- (b) Auch wenn (a) nicht zutrifft, ist die Fehlerkorrektur deshalb nicht zu empfehlen, weil sie keinen positiven Lerneffekt bringt. So ist z. B. die Fehlerkorrektur unverständlich oder kann zu diesem Zeitpunkt von den Lernern nicht wahrgenommen werden.
- (c) Auch wenn (a) und (b) nicht zutreffen, könnte man behaupten, dass der/die Lehrende einen größeren/besseren Lerneffekt ermöglicht hätte, wenn das Korrekturverhalten anders ausgesehen bzw. überhaupt nicht stattgefunden hätte.

Die Gründe (a), (b) und (c) sind hierarchisiert, in dem Sinne, dass bei (a) etwas Unangebrachtes gelernt wird, bei (b) nichts gelernt wird, bei (c) das Lernpotential des Fehlers nicht voll ausgeschöpft wird.

Fehlerbehandlung können ferner negative affektive Konsequenzen nach sich ziehen. So hat z. B. Legen Hausen darauf hin gewiesen, dass korrekatives Feedback gesichtsbedrohend sein kann. Dies bedeutet, dass die Bereitschaft, die Fremdsprache im Unterricht zu benutzen, die Einstellung zu der Fremdsprache allgemeinen oder die Kooperationsbereitschaft in der Lerngruppe möglicherweise durch Leerfeedbackverhalten reduziert werden können. Solche negativen affektiven Auswirkungen können den Lernerfolg im FU sowohl kurzfristig als auch langfristig negativ beeinflussen.

## **Kapitel 2. Die Arten der Fehlerkorrektur**

„Aus Fehlern wird man klug“- dieses alte Sprichwort lässt sich auf nahezu jeden Bereich des Lebens übertragen. Hier soll aber der Bezug auf den Spracherwerb genügen. Eine Sprache kann nicht erlernt werden ohne Fehler zu machen. Sie sollte auch nicht ohne Fehler erlernt werden, denn genau diese und deren Korrektur verdeutlichen dem Lernenden die Strukturen und Prinzipien der Sprache und bieten ihm die Möglichkeit, sich zu verbessern. Im Fremdsprachenunterricht der Schule erfolgt dies auf zwei Arten: schriftlich, als Korrektur der Leistungskontrollen, und mündlich zu fast jeder Zeit und jeder Phase des Unterrichts. Diese Arbeit konzentriert sich auf diese letztere Art der Korrektur im Unterricht und wird sich nach einer Einführung mit den Prinzipien und dann den Verfahrensweisen der mündlichen Fehlerkorrektur befassen.

Bei der Definition der mündlichen Fehlerkorrektur gibt es – wie oft – mehrere Möglichkeiten:

- die Selbstkorrektur durch den Lernenden,
- das Signalisieren von Nichteinverständnis in Verbindung mit einer Äußerung,
- demselben mit einer dazugehörigen Hilfestellung,
- oder der Ansicht, dass erst dann von einer Korrektur gesprochen werden kann, wenn das vorhergehende fehlerhafte Phänomen bei dem Schüler schon dauerhaft gefestigt war.

Die einleuchtende Definition ist aus der Abgrenzung zur Reparatur zu ersehen. Somit gibt der Lernende bei der Korrektur das, was er eigentlich sagen will, auf und übernimmt die Version des Lehrers, wobei bei der Reparatur der Lehrer versucht, den Schüler in seiner Äußerungsabsicht durch Formulierungshilfen zu unterstützen. Weiterhin kann die Korrektur gegen das Ignorieren reagiert der Lehrer gar nicht auf die Äußerung des Schülers, beim Missbilligen signalisiert der Lehrer, dass er mit der

Äußerung des Schülers nicht einverstanden ist. Beim Helfen greift der Lehrer schon ein, bevor der Schüler den Fehler gemacht hat. Dies geschieht meist bei offensichtlicher Unsicherheit eines Schülers.

Bei mündlichen und schriftlichen Leistungen:

| ☹                                       | ☺                                                                                               |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fehler vermeiden oder verhindern wollen | zu Fehlern ermutigen                                                                            |
| Fehler ignorieren                       | Hilfe zur Selbsthilfe geben                                                                     |
| Fehler durchkorrigieren                 | Lerner zentriert korrigieren (Absprachen treffen)                                               |
| Ungeduld                                | systematisch korrigieren (mit konsistentem Korrektursystem)                                     |
| Fehler als Inkompetenz interpretieren   | unterstützend korrigieren (beiläufig, nonverbal, aber explizit)                                 |
| Lernende bloßstellen                    | phasenadäquat korrigieren (kognitive / automatisierende / kommunikative Phase anders behandeln) |
| sich über Fehler lustig machen          | möglichst unmittelbar korrigieren                                                               |
| Redefluss ständig unterbrechen          | angemessene Erklärungen geben                                                                   |
| weitschweifige Erklärungen geben        | klares <i>Feedback</i> geben                                                                    |

## **2.1 Mündliche Fehlerkorrekturen.**

Die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht ist Thema dieser Arbeit. Als erstes soll ich ein kurzer Überblick über die Stellung des Fehlers in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik gegeben werden, um eine Einordnung der mündlichen Korrektur in die Unterrichtsmethodik vorzunehmen. Im nächsten Teil möchte ich die Besonderheiten der

mündlichen Korrektur im Gegensatz zur Korrektur im Gegensatz zur Korrektur schriftlicher Lerner Produktionen herausstellen.

Es folgt ein kurzer Abriss über die Möglichkeiten des Aufbaus einer mündlichen Fehlerkorrektur, um im Anschluss die verschiedenen Arten der mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. Ich stelle die direkte Lehrerkorrektur, die indirekte Lehrerkorrektur und die lehrerunterstützte Selbstkorrektur vor und möchte dabei auch auf die möglichen Auswirkungen in Bezug auf die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden eingehen.

Ebenso möchte ich verschiedene Bewertungsverfahren, die in der Literatur diskutiert werden, erörtern. Ich gehe hierbei auf das globale, das analytische und die objektive Bewertungsverfahren ein. Zum Abschluss möchte ich noch Lernerurteile zu mündlichen Fehlerkorrekturen aufzeigen, die von Karin Kleppin untersucht werden.

Im mündlichen Bereich sind die Möglichkeiten der Fehlerkorrektur ähnlich weit gefächert wie im schriftlichen. Wie wir gesehen haben, wird eine lehrerinitiierte Fremdkorrektur während einer Äußerung von Lernern eher abgelehnt. Diese sogenannte Reparatur durch den Lehrer, der nach erkannter Äußerungsabsicht dem Lernenden eine Formulierungshilfe gibt, unterbricht die Sprachproduktion und kann das Gespräch im schlimmsten Falle zum Erliegen bringen. Auch wenn es keine Pauschalrezepte zur Frage „Wann und wie korrigieren?“ gibt, gibt es noch Alternativen zur fremdinitiierten Reparatur: einerseits kann über verbale oder besser nonverbal Missbilligung die Möglichkeit zur Selbstkorrektur eröffnet werden. Hierzu ist allerdings schon eine gute Sprachkompetenz vorauszusetzen und es ist auch immer die Persönlichkeit des Sprechers mit zu beachten: Manche Lerner mögen diese Art des Hinweises, andere werden verunsichert. Gleiches gilt für den Hinweis auf Fehlerort und Fehlerart („Achtung, Wechselpräposition!“).

Um gerade im Anfängerunterricht, in der Missbilligung und Hinweis nicht immer zum Initiieren einer Selbstkorrektur geeignet sind, Lernende nicht durch laufende Korrekturen zu demotivieren<sup>10</sup>, schlägt Kleppen (2003: 89) vor, korrekturfreie Übungsphasen in den Unterricht einzuplanen. Im Fortgeschrittenenunterricht sind dann neben den Aufforderungen zur Selbstkorrektur die bereits erwähnten nachgeschobenen Korrekturphasen sinnvoll. Hierzu kann man z.B. bei Präsentationen Fehler auf einer Folie sammeln und gemeinsam mit der Lerngruppe reflektieren.

*S: Maria will nach Paris zu fahren. (a)*

*L: Maria will ...? (b)*

*S: Maria will nach Paris fahren. (c)*

*L: Ja. Modalverben haben kein `zu`. (d)*

Korrekturen verlaufen oft nach folgendem Schema: Auf eine fehlerhafte Lerner Äußerung (a) folgt die Korrekturhinweis (b); daraufhin versucht der Schüler, seine Äußerung zu korrigieren, Korrekturdurchführung gelingt dies, so wird die Korrekturphase durch eine Korrekturbewertung (d) abgeschlossen, und die Äußerung ist akzeptiert. Dieses Schema variiert je nach Situationen, zB. Wenn der Lehrer spontan selbst korrigiert (wobei die Korrekturbewertung entfällt) oder wenn die Korrektur misslingt.

Es ist wichtig, sich einige Elemente und Aspekte von Korrekturphasen genauer zu vergegenwärtigen, da sie Entscheidungsfelder für das Handeln des Lehrers darstellen.

Die mündliche Fehlerkorrektur:

- Seit 1990er vermehrt Vorschläge für mündlichen Bereich
- L muss so oft entscheiden, ob ein Verstoß gegen Norm vorliegt und wie darauf reagiert werden soll
- Grammatik Fehler werden eher identifiziert als Wortschatzfehler

---

<sup>10</sup>Karin Kleppin und Frank G. Königs: der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlernern. Bochum: Brockmeyer, 1991.

- Spontane Identifizierung von Aussprachfehlern sehr schwierig (vor allem, wenn sich auf Inhalt konzentriert wird)
- Nur verbessert, was eindeutig falsch und leicht zu verbessern ist
- Öffentlichkeit des Korrekturgesprächs pos. Und neg. (1. andere können auf davon profitieren, 2. Gefahr der Bloßstellung)
- Wenig Zeit, um geeignete Korrekturform zu wählen
- Unmittelbare Rückmeldungen, während schriftliche Korrektur zeitversetzt ist
- Werden oft schon gegeben, bevor Äußerung beendet ist
- S muss sich bei Korrektur plötzlich auf Form konzentrieren, obwohl es vorher um Inhalt ging
- Entscheidend für Unterrichtserlauf
- Bei schriftlich mehr Zeit, um Art und Weise des Korrigierens zu reflektieren
- Jeder entwickelt Routinen
- Manche Lernen wollen viel, andere wenig, mit Lerner über Korrektur reden
- Unterschiedliche Terminologie insbesondere bei den Korrekturarten (explizite Lehrerkorrektur direkte Lehrerkorrektur, fremdinitiierte Fremdkorrektur)
- Empirische Forschung ist schwierig
- Einheitlichkeit in folgenden Punkten
- Positive Einschätzung von Fehlern
- Ermutigend, nicht sanktioniert und bloßstellend sollte korrigiert werden
- Um Korrekturroutinen aufzubrechen sollte Korrektur mit Lernern zusammen geplant werden
- Bewusstmachende Korrekturmaßnahmen (lieber selbst korrigieren lassen, insbesondere im Bereich der Morphem-Syntaktik)

## 2.2 Schriftliche Fehlerkorrekturen.

Aus den oben zitierten Studien zu Ansichten von Fremdsprachenlernern zu Fehlerkorrektur, die aus verschiedenen nicht statistisch vergleichbaren Lerngruppen stammen und deshalb natürlich nur sehr eingeschränkt verallgemeinerbar sind, lässt sich zumindest die Tendenz ableiten, dass vermutlich der größte Teil aller Fremdsprachenlerner eine Korrektur ihrer schriftlichen Arbeiten wünscht – vermutlich wünschen anteilig mehr Studenten eine schriftliche als eine mündliche Fehlerkorrektur. Pädagogisch scheint eine schriftliche Fehlerkorrektur auch sinnvoller, da hier der Produktionsfluss oder gar ein Dialog nicht unterbrochen wird und diverse Möglichkeiten der Korrektur und Überarbeitung bestehen. Nach der intendierten Nachbearbeitung sollte sich auch die Art der schriftlichen Fehlerkorrektur richten:

Zu Beginn eines Grundstufenkurses oder auch von höheren Kursen, in denen Lernende nach längerer Pause wieder mit dem Fremdsprachenlernen beginnen, ist sicher eine Fehlermarkierung und Berichtigung durch den Lehrer sinnvoll.

Eine Fehlermarkierung durch Korrekturzeichen wird oft in Prüfungen verwendet, kann aber auch, nachdem die Korrekturzeichen in einer Lerngruppe eingeführt wurden, zu einer eingeschränkten Art der Selbstkorrektur führen: die Lernenden kennen die Art des Fehlers und können daher die Regeln noch einmal nachlesen. Folgende Tabelle mit Fehlerkorrekturzeichen kann hierzu verwendet werden, sollten aber auf die Lerngruppe in ihrer Komplexität angepasst werden:

- A** Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa idiomatische Wendungen, z. B.:
- Wir haben Schwierigkeiten gefunden, (anstatt: Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.)*

*Sie machte den ersten Fuß. (anstatt: den ersten Schritt)*  
*Er machte einen Skandal mit seiner Frau. (anstatt: Er machte ihr eine Szene.)*

- Art** Verwendung des falschen **Artikels**, z. B.:  
*Ich mag die Blumen, (anstatt: Ich mag Blumen.)* Der erste Satz wäre dann ein Fehler, wenn man sagen möchte, dass man Blumen an sich mag.
- Bez** Falscher syntaktischer oder semantischer **Bezug**, z. B.:  
*Die Frau arbeitete in der Fabrik seines (anstatt: ihres) Mannes. Ichgibt(anstatt: gebe) eszu.*
- Gen** Verwendung des falschen **Genus**, z. B.:  
*Zwischen England und Frankreich liegt nur die (anstatt: der) Kanal; der (anstatt: das) Kind.*
- K** Falscher **Kasus**, z. B.:  
*Ich studiere zwei verschiedenen (anstatt: verschiedene) Fremdsprachen. Es gibt einen großen (anstatt: ein großes) Problem. Aus religiöse Gründe (anstatt: aus religiösen Gründen) ist das nicht möglich.*
- Konj** Verwendung der falschen **Konjunktion**, z. B.:  
*In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, obwohl sie befreundet (anstatt: auch wenn/selbst wenn) sind. Wenn(anstatt: als) ichgesternaufwachte.*
- M** Falscher **Modus** Gebrauch; z. B.:  
*Wenn ich reich war (anstatt: wäre), würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.*
- mF** morphologischer **Fehler**, nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.: *Er grüßt mich mit dröhender Stimme (anstatt: dröhnender).*  
*DasGebirgeerhegte(anstatt: erhob) sichvormir.*
- Mv** Falsches **Modalverb**, z. B.: *Du musst hier nicht rauchen*

(anstatt: *darfst*).

|             |                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Präp</b> | Verwendung der falschen <b>Präposition</b> , z. B.:<br><i>Ich kümmere mich über (anstatt: um) die Kinder. Er behandelt sie als (anstatt: wie) ein Tier.</i>                                                              |
| <b>Pron</b> | Falscher Pronomen Gebrauch, z. B.: <i>Ich frage diesen (anstatt: ihn). Ich habedem (anstatt: ihm) geholfen.</i>                                                                                                          |
| <b>R</b>    | Falsche <b>Rechtschreibung</b> , z. B.:<br><i>Sie studirt (anstatt: studiert). Wenn Man (anstatt: man) jemanden begrüßt, ...</i>                                                                                         |
| <b>Sb</b>   | <b>Satzbau</b> : unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.:<br><i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel. (gemeint ist: Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.)</i> |
| <b>St</b>   | <b>Satzstellung</b> : falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.:<br><i>Gestern ich habe (anstatt: habe ich) viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern habe ich (anstatt: Ich habe) viel gearbeitet.</i>  |
| <b>T</b>    | Falscher <b>Tempus</b> Gebrauch, z. B.:<br><i>Bevor ich esse (anstatt: gegessen habe), habe ich mir die Hände gewaschen.</i>                                                                                             |
| <b>W</b>    | Falsche <b>Wortwahl</b> , z. B.:<br><i>Er wirft mir einen engstirnigen Blick zu (anstatt: skeptischen). Ich wollte Geld gewinnen (anstatt: sparen). Das ist gewöhnlich bei uns (anstatt: üblich).</i>                    |
| <b>Z</b>    | Falsche oder fehlende <b>Zeichensetzung</b> , z. B.:<br><i>Ich weiß__dass ich nichts weiß, (anstatt: Ich weiß, dass ich nichts weiß.)</i>                                                                                |

Eine Fehlermarkierung ohne Kennzeichnung der Art des Fehlers und ohne dessen Korrektur zielt auf eine weitest mögliche Selbstkorrektur. Wichtig ist

aber, in alle diese Korrekturen immer auch sogenannte Positivkorrektur einzubeziehen, in denen Lernfortschritte oder besonders gute Formulierungen hervorgehoben werden. Dies fördert einerseits die Motivation, führt aber auch zur Verstärkung von „zufällig“ gefundenen positiven sprachlichen Formulierungen. Bei der Fehlerkorrektur in Prüfungen, soweit denn tatsächlich eine fehlerorientierte Bewertung vorgenommen wird, sollten Fehler gewichtet werden. Es sollte nur als Fehler gewertet werden, was tatsächlich Kursinhalt war und daher vom Lerner auch hätte richtig gemacht werden können. Wie später gezeigt wird, wird von der fehlerorientierten Bewertung heute mehrheitlich abgesehen, da sie nicht die eigentlichen sprachlichen Qualitäten eines Textes erfasst.

Die schriftliche Fehlerkorrektur:

- ✓ Bis zum GER meist Klassifikation und Quantifizierung von Fehlern
- ✓ Fehlermarkierung weiterhin wichtig auch, wenn sie für Bewertung weniger Bedeutung hat
- ✓ Inhaltliche und sprachliche Vollständigkeit beachtet

### **2.3 Andere Maßnahmen der Fehlerkorrektur**

Der Korrekturhinweis kann allgemeinen gehalten sein, er kann die Fehlerstelle lokalisieren, die Fehlerursache thematisieren oder nonverbal erfolgen.

*S ... und sie setzte sich auf dem Stuhl.*

allgemeinen:L - Was stimmt hier nicht?

- Hier haben wir einen kleinen Fehler.

Fehlerlokalisierung:L - Und sie setzte sich auf ...?

- auf ...?

Fehlerursache:L - Wohin setzte sie sich?

- Haben wir nach `sich setzen` Dativ oder

*Akkusativ?*

*- Fragen wir hier `wo` oder `wohin`?*

Nonverbale Hinweise: *L: Eine Bewegung mit der Hand, die die  
Ortsveränderung symbolisiert*

Nonverbale Ausdrucksmittel können im DaF-Unterricht verschiedene didaktische Funktionen haben; dabei sind zu unterscheiden, sie vom Lehrer oder vom Schüler eingesetzt werden. Nonverbale Mittel können einen wesentlichen Beitrag zur Regelung der unterrichtsspezifischen didaktischen Interaktion leisten (regulierende und organisierende Funktion), zum Beispiel:

*Einen Fehler signalisieren*

|                         |                                          |
|-------------------------|------------------------------------------|
| <b>Gestik</b>           | die gespreizte Hand hin- und her bewegen |
| <b>Mimik</b>            | Stirn in Falten legen                    |
| <b>Blick</b>            | S ansehen, Augen zusammenkneifen         |
| <b>Körperhaltung</b>    | Schultern leicht heben                   |
| <b>Bewegung im Raum</b> | einen Schritt zurück                     |

*Fehlerbesprechung in der Klasse*

Grundsätzlich sollten wichtige Fehler in der Klasse besprochen werden – sinnvollerweise die typischen, häufiger vorkommender Fehler und nicht isolierte einmalige. Dabei kann man sich auf einige wenige Fehlerschwerpunkte beschränken.

Die Schüler sollten die Fehler, die besprochen werden, unbedingt schriftlich vor sich haben (eine Korrektur ausschließlich im Medium der gesprochenen Sprache dürfte weniger effektiv sein). Der Lehrer sollte die

Fehler auf Folie notieren, sodass sie in der Klasse über den OHP projiziert und gemeinsam besprochen bzw. korrigiert werden können. Die Fehler können den Schülern auch kopiert verteilt werden, dann zunächst gruppenweise bearbeitet und erst in einem zweiten Schritt in der Klasse besprochen werden.

### Korrigieren durch die Schüler

Nach der Fehlerbesprechung können schriftliche Arbeiten in der Klasse korrigiert werden. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten.

- Der Lehrer kann eine Arbeit auf Folie kopieren und sie – über OHP projiziert – mit den Schülern zusammen korrigieren. Das hat den Vorteil, dass die Schüler am Ende eine ganze korrekte Version vor sich haben.
- Die Lernenden können zunächst in Gruppen oder Partnerarbeit alleine versuchen, den Text zu korrigieren, bevor die gemeinsame Korrektur im Plenum durchgeführt wird.
- Schließlich kann jeder seine eigene Arbeit mit Hilfe seines Nachbarn bearbeiten.
- Falls im Unterricht nicht die Zeit vorhanden ist, können die Schüler ihre Arbeiten zu Hause alleine korrigieren. In diesem Fall ist eine vorherige Fehlerbesprechung in der Klasse besonders wichtig. Man sollte aber stets berücksichtigen, dass die Schüler von der bewussten und aktiven eigenen Korrektur mehr profitieren als von der Lehrerkorrektur, die sie ja nur passiv rezipieren.

Über die Art und Weise, wie korrigiert werden sollte, hatten die Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen hatten, unterschiedliche Auffassungen. Doch gaben die meisten Lehrkräfte an, Korrekturen nicht bewusst dazu zu verwenden, Schülerinnen zu disziplinieren oder vor anderen bloßzustellen. Bei der Untersuchung stellte sich auch heraus,

dass die beobachteten Lehrkräfte vor allem nach Ende des vollständigen Lerner Beitrags korrigiert haben. Die Schülerinnen wurden nur mitunter (und vorwiegend beim lauten Vorlesen) unterbrochen. Diese Ergebnisse hängen auch damit zusammen, dass die Schüleräußerungen sehr kurz waren, oft sogar aus nur einem Wort bestanden.

Wenn SchülerInnen einen Sprachfehler machen, kann die Lehrkraft (und zwar innerhalb der Lockstep-Interaktionssequenz) auf zwei Weisen reagieren, d.h. wenn sie überhaupt darauf reagiert oder reagieren will.

### ***Direkt/explicit vs. indirekt/implicit:***

- Indirekt: Imitation eines natürlichen Kommunikationsverlaufes, sehr behutsam, in Äußerung eingebettet ,Korrektur wird nicht thematisiert, Problem Bewusstwerdung
- Direkt: Lehrer nennt richtige sprachliche Struktur

### ***Beispiel:Explizite (direkte) Korrektur***

*Schüler: Ich empfehle den Beruf an*

*Lehrkraft: Nein, empfehlen ohne an, ich empfehle den Beruf.*

Explizite Korrekturen sind solche, bei denen durch den Korrekturvorgang direkt auf den Fehler hingewiesen wird. Eine implizite Korrektur ist in eine Äußerung aufgreift und korrigierend fortführt; dabei wird die Korrektur nicht als solche thematisiert. Eine implizite Korrektur wird normalerweise vom Lehrer durchgeführt, zB.

*S: ...und dann das Auto war weg*

*L: Dann das Auto weg? Wo war es denn?*

*S: Jemand hatte es ...*

### ***Beispiel:Isolierte Umgestaltung***

*Schüler:Er esst*

*Lehrkraft:Er isst, ja?*

*Schüler: Er isst die Banane*

Die Lehrkraft korrigiert den Sprachfehler indirekt, wenn sie die Schüleräußerung paraphrasiert in den eigenen Redebeitrag aufnimmt und eventuell auch erweitert. Eine solche erweiterte richtigstellende Wiederholung wird in der angelsächsischen Fachliteratur auch *recast* genannt. Im Gegensatz zur isolierten Umgestaltung ist in Beispiel von einer solchen erweiterten Umgestaltung die Rede.

Indirekte Korrekturen wurden kaum gefunden. Bei den richtigstellenden Wiederholungen durch die Lehrkraft handelte es sich in erster Linie um isolierte Umgestaltungen.

### ***Beispiel : erweiterte Umgestaltung***

*Lehrkraft: Wie haben die Räuber versucht das Geld zu bekommen?*

*Schüler: Die Räuber haben das Geld bekommen mit einem Schreckschusspistole.*

*Lehrkraft: Mit einer Schreckschusspistole? Aber haben sie es bekommen?*

*Schüler: Nein*

Bei den Schülerkorrekturen fordert die Lehrkraft die Schülerinnen zur Selbstkorrektur auf. Bei den Aufforderungen werden in Anlehnung an Lüsterfolgende Korrekturarten unterschieden. Beim metalinguistischen Feedback handelt es sich um eine Zurückweisung der Schüleräußerung durch die Lehrkraft, ohne dass sie den Sprachfehler korrigiert. Auch Entscheidungsfragen und Umschreibungen werden zum metalinguistischen Feedback gerechnet, weil die Lehrkraft mit Hilfe dieser Korrekturweise (wie auch bei den Zurückweisungen) etwas über die fehlerhafte Schüleräußerung aussagt, ohne den Fehler zu korrigieren. Schülerinnen können aber auch mit Hilfe von Bitten um Erklärungen zur Selbstkorrektur aufgefordert werden. Typisch für die Interaktion im Fremdsprachenunterricht sind die Rückfragen als Aufforderung zur

Selbstkorrektur. Zu den Rückfragen gehören auch die sogenannten Lücken mit ansteigender Intonation. Eine letzte Korrekturart ist die Wiederholung des Sprachfehlers durch die Lehrkraft und zwar mit Betonung und ansteigender Intonation.

***Beispiel: Bitte um Erläuterung***

*Schüler: Ich suche der Zug*

*Lehrkraft: Bitte?*

*Schüler: Der Zug*

**Beispiel: Rückfrage**

*Schüler: Er hat einen Katz, eine oder einen*

*Lehrkraft: Er hat \_\_\_\_ ?*

*Schüler: Eine Katz*

**Beispiel: Wiederholung**

*Lehrkraft: Was für eine Idee hat der Sänger? eventuell schenk' ich ihr?*

*Wer hat das gehört?*

*Schüler: Eine Nacht mit dir?*

*Lehrkraft: Eine Nacht mit dir? Was wäre logischer?*

*Schüler: mit ihr*

*Lehrkraft: mit ihr?*

*Schüler: mit mich*

*Lehrkraft: mit mich?*

*Schüler: mit MIR!*

Die gesamte Verteilung der Korrekturhandlungen in der hier vorgestellten Untersuchung sah ungefähr wie folgt aus. Wenn man die Korrekturarten der drei Lehrkräfte zusammenzählt, ergibt sich, dass mehr als die Hälfte der

Korrekturen aus Aufforderungen zur Selbstkorrektur bestand. Diese Interaktion ist denn auch typisch für den Fremdsprachenunterricht. Fast 25 Prozent der Korrekturhandlungen sind richtigstellende Wiederholungen (isolierte Umgestaltungen). Explizite Korrekturen und Bitten um Erläuterung kommen in den untersuchten DaF-Unterrichtsstunden nicht oft vor. Wiederholungen kamen, anders als man vielleicht hatte erwarten können, gar nicht vor.

## **2.4. Korrekturtypen.**

Wer unterbrochen wird, wenn er von seinen Hobbys erzählt, sagt unter Umständen lieber gar nichts mehr. Stattdessen wollen Lerner lieber am Ende des Satzes verbessert werden – nicht zu weit vom Fehler entfernt. Explizite Korrekturen (*„Hier brauchst du den Dativ“*), zum Beispiel bei Grammatikübungen, akzeptieren Schüler in der Regel anstandslos. Auch wenn der Lerner die Gelegenheit zur Selbstkorrektur bekommt, etwa in dem der Dozent ihm die falsche Äußerung nochmal vorlegt (*„Du bist gestern insKino gegangen?“*), ist er zufrieden. Hingegen kommt die Korrektur in der Wiederholung der Äußerung durch die Lehrkraft, die dabei nicht ausdrücklich auf den Fehler hinweist, weniger gut an: Solche Rephrasierungen mit veränderten Intonation (*„Du bist gestern ins Kino gegangen?“*) mögen Schüler ebenso wenig wie metalinguistische Präventivkorrekturen „Denke an den Genitiv!“.

In der Fachdidaktik werden vier Arten der Korrektur unterschieden:

- 1.** Die fremdinitiierte Fremdkorrektur: Der Sprecher bemerkt seinen Fehler nicht. Sein Partner, spießt ihn auf“ und nennt ihm die korrekte Variante.
- 2.** Die selbstinitiierte Fremdkorrektur: Hier bemerkt der Sprecher seinen Fehler, wird aber von jemand anderem korrigiert.
- 3.** Bei der fremdinitiierten Selbstkorrektur : wird der Sprecher

auf seinen Fehler aufmerksam gemacht. Daraufhin verbessert er sich selbst.

#### **4. Bei der selbstinitiierten Selbstkorrektur: bemerkt der**

Sprecher seinen Fehler selbst und korrigiert ihn ohne Hilfe von außen. Die vier Korrekturtypen treten in der Schule nicht gleichmäßig verteilt auf. Was die Terminologie angeht, so soll hier nicht der Schluss gezogen werden, im Englischunterricht es den Begriff *Correction* nicht und er werde durch *Repair* vertreten. Korrektur im engeren Sinne beschränkt sich auf die Korrektur rein linguistischer Fehler. *Repairs* schließt dies ein, aber bezeichnet darüber hinaus jede Maßnahme, die getroffen wird, um kommunikative Störungen zu identifizieren und zu beheben. Die Unterscheidung ist für praktische Zwecke jedoch nicht allzu nützlich, weil sie in vielen Fällen nicht leicht zu treffen ist und weil der Fremdsprachenunterricht beides verfolgt, *accuracy* und *fluency*: die Fähigkeit, sich korrekt auszudrücken und die kommunikativ kompetent zu sein. Im Übrigen verwendet die englischsprachige Fachliteratur den Begriff *repair* weit öfter als *Correction*, auch wenn es sich um rein sprachliche Fehler handelt. Das geschieht zum Teil deswegen, weil *Correction* im engeren Sinne außerhalb der Schule fast nicht vorkommt, Kommunikationsstörungen aber auch im täglichen Leben auftreten und in verschiedenen Untersuchungen mit einbezogen wurden.

Die vier Korrekturtypen treten in der Schule nicht gleichmäßig verteilt auf.

**Die fremdinitiierte Fremdkorrektur** sieht z. B. so aus:

*Lehrer: Wo möchte Sara leben?*

*Barbara: Sara möchten ...*

*Lehrer: Möchte!*

*Barbara: .....möchte in der Stadt leben.*

*Lehrer: Sara möchte in der Stadt leben. Wo möchte Bernard leben?*

*Monika: Bernard möchten ...*

*Lehrer: Möchte!*

*Monika: ....möchte in England leben.*

*Lehrer: Bernard möchte in England leben.*

Diese Korrekturtechnik begegnet uns hier gleich zweimal. Der Lehrer hakt sofort nachdem Fehler ein und korrigiert ihn selbst, in diesem Fall noch bevor der Schüler seinen Satz beendet. Derselbe Fehler tritt gleich danach auf, und der Lehrer korrigiert ihn auf dieselbe Weise. Wenn Schüler beim lauten Vorlesen Aussprachefehler machen, ist es die Regel, dass der Lehrer entweder unterbricht oder am Ende die korrekte Aussprache vorspricht und wiederholen lässt. Da sich allmählich die Erkenntnis durchgesetzt haben dürfte, dass das laute Vorlesen fast ausnahmslos eine Einladung zum Fehlermachen ist und eine spezielle Fertigkeit bedeutet, die der Schüler in der Fremdsprache nicht zu beherrschen braucht, wird sich diese Situation nicht mehr so häufig ergeben.

***Fremdkorrekturen können auch von Schülern vorgenommen werden.***

*Sonja: Wenn ich reich war, würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.*

*Lehrer: Ist das richtig Nelly?*

*Nelly: Wenn ich reich wäre, würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.*

Die Lehrerin sagt, welcher Teil des Satzes falsch ist, und eine andere Schülerin korrigiert.

Diese Art der Korrektur ist nicht allzu häufig. Sie hat für den Lehrer den Vorteil, dass er von anderen Schülern eine Rückmeldung darüber erhält, ob auch sie an dieser Stelle Schwierigkeiten haben oder nicht; für die Schüler, dass sie an der kleinen Problemlösung beteiligt werden und der Vorgang nicht zur Privatsache zwischen dem einen Schüler und dem Lehrer wird. Sie hat aber auch den Nachteil, dass derjenige, der den Fehler

gemacht hat, dann als der Blamierte dasteht, der seinen Fehler nicht berichtigen konnte. Das gilt zum mindesten für den Frontalunterricht; in kleineren Gruppen ist die gegenseitige Korrektur von besonderer Bedeutung.

Bei der Selbstkorrekturen kann man ganz unterschiedlich vorgehen:

#### *A. Lehrer gelenkte Verfahren*

- Der Lehrer unterstreicht die Fehler im Text ohne weitere Information und lässt die Schüler selbst korrigieren. Danach werden die Korrekturen im Plenum besprochen. Zu dieser Kategorie gehören vor allem Fehler aus Bereichen, die in den Unterrichtsstunden vorher systematisch behandelt worden sind.
- Der Lehrer kategorisiert die Fehler am Rand des Textes nach den den Schülern bekannten Typen (Kasus, Wortstellung, usw.) ohne die Fehler zu unterstreichen. Die Schüler müssen die Kategorie also im Text erkennen. Das setzt Regelwissen voraus sowie die Kenntnis der Terminologie, eventuell auch nur der entsprechenden Terminologie in der Muttersprache.
- Der Lehrer streicht die Fehler an. Die Schüler klassifizieren die Fehler selbst nach Morphologie (Konjugation, Deklination, usw.) Lexik (falscher Wortgebrauch), Syntax (Wortstellung im Satz). Jeder Schüler stellt fest, in welchem Bereich er die meisten Fehler gemacht hat. In der Fehlertherapie konzentriert jeder sich auf diese sensiblen Bereiche.
- Der Lehrer schreibt nur die Anzahl der Fehler unter die Arbeit und überlässt es den Schülern, die Fehler selbst zu finden.
- Der Lehrer benennt den Fehler explizit, zB. *denken an* + Akk. Das ist dann sinnvoll, wenn die entsprechenden Kenntnisse noch nicht vorhanden sind.
- Der Lehrer korrigiert selbst in den Text hinein. Das ist bei Formulierungsfragen, stilistischen Ausdrücken, bei festen

Redewendungen, die noch nicht als bekannt vorausgesetzt werden können (z B. *Staub wischen* statt *Staub putzen*) sinnvoll, es sei denn, Sie gehen stillschweigend über den Fehler hinweg)

- Zu einem fehlerhaften Schülertext erstellt der Lehrer eine fehlerfrei Version, gegebenenfalls auch mit stilistischen Verbesserungen. In Kleingruppen werden die Texte verglichen, die Schüler analysieren und bestimmen den Fehlertyp (grammatischer Fehler, falsches Wort, ungeschickte Formulierung usw.). Dabei können die Schüler den Lehrer fragen, warum er das so formuliert hat usw.

#### *B. Korrigieren in Partner oder Gruppenarbeit*

- ✓ *Partnerarbeit:* Da man oft seine eigenen Fehler nicht sieht (man liest das richtig, was man falsch geschrieben hat), tauschen sie die Schüler ihre Arbeiten aus: Jeder bearbeitet den Text eines Mitschülers, Der Text kann auch noch an einen Dritten weitergereicht werden. Wenn der Text zurückgegeben wird, muss der Korrektur den Fehler, den er angestrichen hat, erklären. Je nach Kenntnisstand und Fähigkeiten der Schüler können auch verschiedene der oben genannten Verfahren angewandt werden (Fehler nur unterstreichen, Fehler kategorisieren, Verbesserungsvorschläge machen usw.).
- ✓ Alle Schüler bearbeiten denselben Text. Auch dabei kann man in Partnergruppen arbeiten. Anschließend werden die gefundenen Fehler im Plenum besprochen. Ein Modelltext wird gemeinsam erstellt.
- ✓ In Gruppen werden mehrere ausgewählte Texte bearbeitet.
- ✓ Um Schüler dafür zu sensibilisieren, das ist wichtigere und weniger wichtige Fehler gibt, können Sie folgende Aufträge erteilen.
  - Suchen Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin in dem korrigierten Text die beiden wichtigsten und die beiden unwichtigsten Fehler. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
  - Welche Fehler hätten Sie selbst korrigieren können, welche nicht?

- Erstellen Sie eine Hitparade der zehn wichtigsten/unwichtigsten Fehler.
- Auf diese Weise findet eine intensive Auseinandersetzung mit dem Fehler statt und es wächst die Chance, bewusst damit umzugehen. Das wiederum erhöht die Chance, dass er in Zukunft vermieden wird.

Natürlich können Sie die Verfahren von A und B in unterschiedlicher Weise miteinander kombinieren und sich auch noch andere Verfahren ausdenken.

### *C. Einige wichtige Gesichtspunkte für Selbstkorrekturen*

- Selbstkorrekturen sind nur möglich bei Fehlern, die von den Lernenden auch tatsächlich erkannt und dann auch selbst korrigiert werden können. Häufig handelt es sich dabei um so genannte „Ausrutscher“ oder „Leichtsinnfehler“ oder Fehler, die durch noch unvollkommene Automatisierung von bereits bekannten Strukturen entstanden sind.

Selbstkorrekturen beziehen sich meist eher auf formale Aspekte (Artikel, Kasus, Morphologie, Rechtschreibung, einfache Syntaxregeln wie Verbstellung oder Umstellung von Subjekt/Verb, Verbektion, Gebrauch der richtigen Präposition usw.)

- Selbstkorrekturen stärken das Selbstbewusstsein der Lernenden und nehmen den Fehlern den Schrecken. Wer eigene Fehler selbst entdeckt und korrigiert, hat die Fehler sozusagen „wieder gut gemacht“ und kann sich eher dazu bekennen.
- Selbstkorrekturen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass derselbe Fehler seltener oder gar nicht mehr gemacht wird.
- Wenn die Lernenden auf diese Weise das Korrigieren üben, üben sie gleichzeitig das korrigierende Überlesen ihrer eigenen Texte bei benoteten Klassenarbeiten.
- Wenn Korrekturen in Partnerarbeit oder in der Gruppe durchgeführt werden, werden Argumente ausgetauscht, an die man sich später erinnert. Das ist positiv für zukünftige Fehlervermeidung.

- Die schwächeren Schüler lernen von den besseren Schülern in der Gruppe. Die besseren Schüler lernen beim Erklären der Fehler noch dazu.

Die Selbstkorrekturen müssen natürlich noch einmal vom Lehrer überprüft werden-vor allem in den ersten Lernjahren. Das bedeutet insgesamt mehr Arbeit. Aber dieser Mehraufwand lohnt sich, da selbst entdeckte und selbst korrigierte Fehler einen größeren Lerneffekt bewirken.

Bei der Besprechung von Selbstkorrekturen können die Lernenden ihre eigene Fehlerklassifizierung vornehmen:

- Fehler, die ich selbst korrigieren kann („unnötige Fehler“),
- Fehler, bei denen ich Hilfe brauche („unvermeidbare Fehler“),
- Fehler, bei denen ich etwas lerne („produktive Fehler“).

*Selbstkorrektur vs .Fremdkorrektur:*

- ❖ Selbstkorrektur fördert Spracherwerb
- ❖ Selbst-und Fremdkorrekturen ergänzen einander
- ❖ Falls Selbstkorrektur nicht möglich, sollte Lerner korrekte Version wiederholen
- ❖ Vorteile: kann Erfolgserlebnis sein, finden Schüler besser, machen Lernvorgang bewusst, sind wirksamer
- ❖ Nachteile: geht nicht, wenn Mitschüler ohne Aufforderung einspringen, brauchen mehr Zeit

Generell dürften Selbstkorrekturen wirksamer sein als Fremdkorrekturen (das gilt auch für den schriftlichen Bereich zB. Übungen, Diktate, Aufsätze). Aus diesem Grund sollte der Lehrer möglichst immer eine Selbstkorrektur anregen. Kann ein Schüler einen Fehler jedoch nicht selbst korrigieren, was nach Kleppin/Königs relativ häufig vorkommt, so sollte er nach der Fremdkorrektur die korrekte Version selbst noch einmal wiederholen (falls dadurch nicht andere nützliche Unterrichtsaktivitäten gestört werden). Fremdkorrekturen sind auch dann angebracht, wenn eine Selbstkorrektur zu aufwändig wäre.

Bei allem wohlwollenden Korrektoreifer sollten Lehrer in Hinterkopf behalten: Damit die Motivation anhält, brauchen Schüler Erfolgserlebnisse. Die Frage, ob wir Richtiges ausreichend wertschätzen, ist also durchaus berechtigt. Wer korrigiert, muss sich gleichzeitig fragen, ob Anerkennung und Kritik in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Ein „Gut, aber“ ist manchmal nicht genug. Oftmals bringt erst ein alleingestelltes Lob wie „schön ausgedrückt“ oder andere Auszeichnungen (Lobkärtchen, kleine Preise etc.) den Lernprozess in Fahrt. Der kreative ist hier König – vorausgesetzt, es gefällt beiden Seiten. Das eigene Korrekturverhalten immer wieder zu überdenken und Flexibilität zu bewahren, ist zwar kein Patentrezept, aber eine gute Strategie für einen angemessenen Umgang mit diesem komplexen Thema.

### **Kapitel 3. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur**

Die Fehleranalyse mit ihren Teilgebieten ist eines der zentralen Tätigkeitsfelder von Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrern, in dem detaillierte Kenntnisse unverzichtbar sind. Nur die Lehrenden kontinuierlich die für diesen Bereich relevanten Forschungsergebnisse der einschlägigen Referenzwissenschaften Linguistik, Fremdsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik wahrnehmen, können sie in diesem Tätigkeitsfeld eine fachlich kompetente Arbeit leisten.

Angesichts der Bedeutung der Fehleranalyse für den Fremdsprachenunterricht ist es erstaunlich, dass in den letzten Jahren relativ wenige Publikationen erschienen sind, die unter theoretischen, empirischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten Untersuchungen zu einzelnen Teilbereichen der Fehleranalyse vorgelegt haben.

Fehler werden also im wesentlichen „positiv“ interpretiert. Neben hinweisen zu weiteren Lernanstrengungen und Notwendigkeiten werden die bereits erreichten Lernfortschritte gewürdigt. Diese können verschiedene Aspekte

betreffen. u. a. positive oder negative Wirkungen auf den Spracherwerb oder Funktionen wie z. B. Grammatikalität, Akzeptabilität, Adäquatheit oder Verständlichkeit. Im Einzelnen können dazu gezählt werden: einfach/komplexe, monotone/variable Ausdrucksweisen, Verwendung von strukturierenden, differenzierenden Ausdrucksmitteln in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, die auch wichtige Kriterien zur Beurteilung von Sprachdaten darstellen.

Für die Fehleranalyse anbetrifft, so lässt sich darüber streiten, ob nicht auch die Typisierung ähnlich wie die Klassifizierung von Fehlern der Fehlerbeschreibung zuzuordnen ist. In der Mehrzahl der Fälle wird von Fehlerklassifikationen dann gesprochen, wenn die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden (lexikalisch-semantische, morphologische, syntaktische, phonologisch-phonetische), von Fehlertypisierungen hingegen, wenn von typischen Manifestationen von Fehlern die Rede ist. Dabei handelt es sich meistens um zusammenfassende Darstellungen von Fehlern, die auf den sprachlichen und nicht sprachlichen Ebenen z. B.: (Akzent, Intonation) festgestellt werden. zB: Auslassung, Doppelmarkierungen, Übergeneralisierungen, alternierende Formen, Permutationen, wie diese beispielhafte Auflistung zeigt, finden sich in ihr bereits Ansätze zur Erklärung von Fehlern, wie sie von der Angewandten Linguistik initiiert und von der Fremdsprachenerwerbsforschung unter Einbeziehung des Prozess Charakters von Spracherwerb und unter Berücksichtigung von außersprachlichen Faktoren vertieft und erweitert worden sind. Dabei spielen auch fremdsprachenunterrichtliche Einflüsse eine wichtige Rolle, wie z. B.: Interim sprachliches Lehrverhalten, falsche Erklärungen und Regelformulierungen vonseiten der Lehrenden oder in Lehrmaterialien und Übungsbüchern, das „Aneinander vorbeireden“ der Unterrichtsbeteiligten und überdimensionierte Übungseffekte.

Was die Fehleranalyse angeht, so sind unter dem Einfluss der genannten Disziplinen Fehlerklärungen nach der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese zum festen Bestandteil unsers Erklärungsinventars geworden. Dabei ist weiterhin empirisch nicht eindeutig geklärt, welche Anteile diese beiden Erklärungstypen in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Lerner Konstellationen und bei einzelnen Lernenden haben. Ausschließlichkeitspositionen für den einen oder anderen Erklärungstyp werden allerdings nicht mehr vertreten.

Aus der Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten, aus Weiterbildungskursen für ausländische Germanisten und Deutschlehrer sowie aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass das Analysieren und Korrigieren eigener und fremder Fehler sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Sprachproduktion erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

Die Ursachen hierfür sind vielschichtiger Natur. Ein wesentlicher Grund ist jedoch nach meiner Auffassung auch darin zu sehen, dass dem Analysieren und Korrigieren von Fehlern in der sprachpraktischen und didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Obwohl die Rolle des Fehlers beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen seit langem im Zentrum linguistischer, psycholinguistischer und fremdsprachendidaktischer Forschung steht, haben Ergebnisse solcher Forschungen m. E. noch zu wenig Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung von Studiengängen. Forschungsbereiche wie Fehleranalyse/Fehlerdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Psycholinguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung sowie Sprachlehr und Lernforschung sollten daher noch mehr als bisher Einfluss auf die Studieninhalte nehmen. In diesem Sinne ist auch Willer zu verstehen, der als Herausgeber des Themenhefts „Fehler im Fremdsprachenunterricht“ mit Recht ein Defizit im Wissensaustausch zwischen Forschung und Lehre, Theorie und Praxis beklagt.

## Fehler und Fehlerkorrektur:

„Fehler sind Zwischenetappen im Lehr-und Lernprozess“ – diese Aussage ist der Schlüsselsatz für die Arbeit am und mit dem Fehler Schreiblehrprozess, wie wir ihn in dieser Fernstudieneinheit beschrieben haben. Wenn Entwürfe von Texten immer wieder überprüft und überarbeitet, Textteile umgeschrieben oder neu geschrieben werden, dann entstehen immer neu „Zwischentexte“, die nicht mehr sind als Etappen auf einem Weg. In einem solchen offenen Konzept vom Schreiben Lernen spielen Fehler eine andere Rolle und sind schlossernden Endprodukt, das zur Beurteilung (und nicht selten zur Vorurteilung) freigegeben ist. Wenn es unser Ziel ist, das Schreibvermögen der Lernenden mit Hilfe bestimmter Strategien und Übungen kontinuierlich zu verbessern, dann verliert der Fehler seinen Schrecken und wird zum Durchgangsstadium auf dem Weg zum Ziel. So gesehen erscheint der Fehler als „heilsame Irritation“, die den Impuls auslöst, „nach besseren Lösungen zu suchen“; dies schließt die Frage nach Fehlerursachen und Mitteln und Wegen der Fehlerbeseitigung selbstverständlich mit ein. Die Fehlerkorrektur erscheint in dieser Betrachtungsweise nicht als Ziel der Arbeiten am Text, sondern als ein – nicht unwichtiger – Teil einer umfassenderen Textbearbeitungsphase.

### *Wichtige Hinweise zur Fehlerkorrektur auf der Wort – und Satzebene:*

- Wenn Sie Schreibübungen zu ganzbestimmten Teilbereichen durchführen (z B:Rechtschreib-Diktat, Übung zu Referenzen, zu Konnektoren, zu Satzanschlüssen und Wortstellung), dann ist eine lernzielorientierte Korrektur in jedem Fall nicht nur angebracht, sondern sie ist eine Konsequenz des Übungstyp. Um mit Butz Kamm zu reden: „Wer sich zu formbezogenem Üben entschließt, hat sich auch für genaue, förmliche Korrektur entscheiden“.
- Natürlich sollte im Rahmen von Übungen, die schriftliche Kompetenz aufbauen, auch auf orthographische Richtigkeit geachtet werden. Bei freieren Aufgaben sollte das Markieren und die Korrektur von Fehlern

aus den Bereichen Interpunktion, Orthographie und Morphologie sehr behutsam erfolgen. Stattdessen sollten Sie gelungene Formulierungen hervorheben. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass Schüler, die positive und negative Rückmeldungen bekamen, auf Korrekturen viel angenehmer reagierten und größere Lernfortschritte machten, als Schüler, die nur einseitig positive oder negative oder keine Rückmeldungen bekamen.

- Es gibt Fehler unterschiedlicher Qualität, die sie auch unterschiedlich gewichten sollten. Vor allem sollten „kreative Fehler“ mit begründbaren stichhaltigen Hypothesen (Übergeneralisierung) durchaus positiv bewertet werden. Kreative Fehler sind „richtige“ Fehler, Fehler also, bei denen der Lernende richtig gedacht hat. (Ein Beispiel aus der Wortbildung: zähmen – Zähmung; kränken – Kränkung; sich grämen – Grämung; diese Wort finden Sie in keinem Wörterbuch: es existiert nicht). Für eine solche kreative Wortschöpfung sollten Sie den Erfinder loben, ihm aber selbstverständlich auch dabei helfen, den Fehler in Zukunft zu vermeiden. Auch dazu sagen wir im Folgenden noch etwas.
- „Wichtige Fehler“ sind Kompetenz Fehler, d.h. immer wieder auftauchende hartnäckige Fehler – im Gegensatz zu so genannten „Performanz Fehlern“, d.h. Flüchtigkeitsfehlern, die ein Schüler selbst erkennen und verbessern kann. „Wichtige Fehler“ sind außerdem „lernleichte“ Fehler, deren „Behandlung“ zu schnellen Erfolgen führt und „furchtbare Fehler“, bei deren Behandlung man viel lernt.
- Schüler und Lehrer müssen im Umgang mit Fehlern verschiedene Schritte berücksichtigen, Portmann unterscheidet fünf Schritte beim Erkennen und behandeln von Fehlern: Der Schüler muss
  - Den Fehler *als solchen* erkennen,
  - In der Lage sein zu bestimmen, um *welchen Typ Fehler* es sich handelt (Orthographie, Genus, Wortstellung usw.)

- erkennen, *warum* es sich um einen Fehler handelt und was er tun muss, um ihn zu verbessern,
- den Fehler berichtigen,
- dafür sorgen, dass er den Fehler *in Zukunft nicht mehr* macht bzw. leichter bemerkt.

### **3.1 Mögliche Fehlerursachen**

Eine genaue Differenzierung nach Fehlerquellen ist notwendig. Nur so greifen Information und Trainingsmaßnahmen zur Beseitigung von Fehlerursachen. Da Fehler in der Planung und Ausführungsphase entstehen können, müssen je nach Einflussbereich unterschiedliche Intervention und Handlungsmöglichkeiten erwogen werden. Die folgenden oftmals Kombination zu sehenden – Fehlerursachen sind aus der Fehlerpsychologie bekannt:

#### *Unterlassungsfehler*

Hier werden bewusst oder unbewusst Handlungsschritte übersprungen.

#### *Bewegungsfehler*

Diese Fehler beziehen sich auf den motorischen Verfahrensablauf und können besonders gesundheitliche Auswirkungen haben.

#### *Gewohnheit oder Erkennens Fehler*

Solche Routinefehler entstehen, wenn Handlungen so automatisiert durchgeführt werden, dass man nicht mehr darüber nachdenkt. Routineabläufe bedürfen deshalb der kritischen Prüfung, um Änderungen oder Ausnahmen berücksichtigen zu können.

#### *Wissensfehler*

Hier verfügt ein Mitarbeiter nicht über die notwendigen Informationen, das erforderliche Wissen oder die Daten, die zur Aufgabenerfüllung erforderlich

sind. Wissensdefizite führen in der Regel zu mannigfachen Folgefehlern. Oft ist wegen solcher Defizite Probehandeln angesagt.

### *Gedächtnisfehler*

Solche Fehler beruhen auf mangelnder Merkfähigkeit bzw. Vergesslichkeit. Oft entstehen hierdurch Anwendungsfehler, weil wichtige Informationen nicht gemerkt und vergessen wurden.

### *Prognosefehler*

Hier werden eigene (subjektive) Vorstellungen generalisiert und unreflektiert auf die Arbeitssituation übertragen: „Was für mich gut ist, ist auch für andere gut!“

### *Zuordnungsfehler*

Hier werden die Inhalte zwar beherrscht, aber nicht in der sachlich richtigen Reihenfolge umgesetzt. Dieser Fehler ist durch Übung und Erfahrung zu kompensieren.

### *Planungsentwicklungsfehler*

Solche Fehler sind Denkfehler, bei denen der Mitarbeiter zwar das Wissen hat, aber nicht in der Lage ist, die Informationen aus der Situation heraus in seinen Lösungsvorschlag angemessen einzubeziehen. Dieser Fehler ist durch Übung und Erfahrung zu kompensieren.

### *Zielentwicklungsfehler*

Solche Fehler entstehen, wenn die Zielsetzung zu eng oder falsch interpretiert wird und nicht auf die konkrete Situation bezogen wird. Zielentwicklungsfehler beruhen auf falschen Entscheidungen, die durch sachlich und fachlich ausgebildete Mitarbeiter reduziert werden können.

### *Feedbackfehler*

Es handelt sich um Urteilsfehler, meistens auf die Situation oder andere Personen bezogen. Solche Fehler können zu völlig falschen Maßnahmen führen.

Die *Fehler-Ursachen-Analyse* gehört zu den wesentlichen Instrumenten der Unternehmensführung. Sie beinhaltet die Erfassung von Fehlern, ihrer Ursachen und die statistische Auswertung dieser Daten, an die sich eine Bewertung und abgeleitete Maßnahmen zur Fehler Reduzierung anschließen.

## **2.2 Typische Sprachfehler: Die beliebtesten Fehler und wie man sie vermeidet**

Hier wurden typische Sprachfehler ausgewählt, weil sie millionenfach geschehen, gravierend, aber schon weit in die Alltagssprache eingedrungen sind. Sie geschehen mündlich wie schriftlich, und man erntet müdes Lächeln bzw. böse Blicke, wenn man es tatsächlich wagt, jemanden darauf hinzuweisen, dass er seine Muttersprache fehlerhaft spricht. Richtig typische Sprachfehler kann man nicht immer vermeiden, aber hier seien 10 von ihnen klar gekennzeichnet.

*in keinster Weise*

in keinster Weise ist klassischer, in die Alltagssprache eingedrungen der Fehler. Er entsteht aus dem Wunsch, die Aussage zu verstärken, jedoch steigert man hier ein absolutes Wort, was genauso wenig wie „auf jedsten Fall“, der „arbeitslosesete Mann“ oder „die toteste Maus“ steigerbar ist. In Berlin, wo man sich sowieso nicht wahnsinnig um Grammatik schert, steigert man oft gar nicht erst, sondern sagt „mein Gutster“.

*weil ich muss noch*

Viele Menschen packen als Einleitewort „weil“ gern an Sätze, die sie eher als Nebensatz meinen den Hauptsatz. Grammatisch falsch ist: „ich kann nicht ins Kino, weil ich muss noch Hausaufgaben machen“. Tausendfach gehört und gelesen – tausendfach falsch. Im Nebensatz mit „weil“ muss die gebeugte Verbform (hier also müssen) in die Endposition. Also ist korrekt: „ich kann nicht ins Kino, weil ich noch Hausaufgaben machen muss“. Der Fehler entstehe meist, da man im Mündlichen die Begründung für eine Sache oft mit „weil“ nach einer kleinen Pause nachschiebt und als neuen Satz begreift.

geb, nahm, ess, werf (Imperativ)

Viele Formen im Deutschen werden sich im Laufe der kommenden Jahrzehnte von der Bühne verabschieden, darunter vermutlich auch vielen Präteritum-Formen, die starken Konjunktive und vielleicht auch der Imperativ. Zwar ist die Aufforderungsform immer wieder Stoff im Deutschunterricht – dennoch hört man vielerorts die korrekten Formen „Gib, Nimm, Iss, Wirf“ nicht mehr, sondern vereinfachte Formen wie „Geb, Nehm, Ess, Werf“. In vielen Kreisen muss man sich bereits beinahe entschuldigen, wenn man diese Formen noch kennt.

*wegen dem Knie (Genitiv)*

Ganz die verbreitet ist es, die linken Satzteile statt der rechten Satzteile zu sagen: „wegen dem Bein“ vs. „wegen des Beines“, wegen dem Arztbesuch“ vs. „wegen des Arztbesuchs“ usw. die Kursiven Ausdrücke sind korrekt, die anderen grammatikalisch falsch, weil sie den hier nötigen Genitiv ignorieren. Ein klassischer Fehler ist dahingehend auch (klingt harmlos, ist aber die gleiche Ebene): „wegen mir“ (richtig: meinetwegen).

*Dativ – Akkusativ*

„Wem muss ich dazu anrufen?“ (Richtig Wen), „mit wen kann ich darüber reden?“ (richtig: mit wem)-(Beide Sätze sind falsch). Sehr oft werden die

Fälle Dativ und Akkusativ miteinander verwechselt. Gründe hierfür liegen in mangelnder Übung, denn Kinder und Erwachsene, die in ihrer Freizeit viel lesen, machen bedeutend weniger Fehler in diesen Kategorien. Man lernt bereits in jungen Jahren Regeln für Verben und Präpositionen, die den einen oder anderen Fall verlangen, aber ohne Übung vergisst man den Umgang mit der Sprache.

### *Meine Mutter ihrer Schule*

Auch dies ist ein viel verbreiteter Fehler, der in Sätzen wie „Susi ihr Hund“ oder „Karl sein Fahrrad“ millionenfach zu hören ist, für Deutschlehrer jedoch ein nervöses Zucken in Richtung Rotstift bedeutet. Korrekte Form stets mit Genitiv-s: Karlsfahrrad, Mutters Schuhe, Susis Hund.

### *Einzigster*

Diese Nutzung des absoluten Worten „einzig“ gehört grammatikalisch in die Kategorie von Platz 1, aber dieser typische Sprachfehler verdient wegen seiner häufigen Verwendung eine eigenständige Erwähnung. Zudem ist er nicht einer Wortgruppe wie „in keinsten Weise“ entsprungen, sondern steht für sich als falscher Gebrauch von etwas, was nicht steigerbar ist. Der einzige Ball, die einzige Frau, das einzige Kind sind korrekte Formen hierfür. In einigen Fällen ist es mehr eine Stil-Frage, ob die verwendeten Worte steigerbar sind-wie etwa beim Idealisten oder beim Super-Gau (Gau = größter anzunehmender Unfall).

### *Hatte ihm schon gesagt gehabt*

Zwischen den Vergangenheitsformen Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt, die man zwar in der 5. Und 6. Klasse schon in Ansätzen lernt, aber meist nicht konsequent übt, kommt es oft aus Unsicherheit vom Sprecher bzw. der Sprecherin zu einer Durchmischung. Meist entstehen dann Sätze, die mit Verbformen überfrachtet sind, wie „das hatte ich mir vorgenommen gehabt“- oder „sie hatte das gestern schon gemacht

gehabt“. Diese Sätze drücken oft eine Einstellung aus wie: Ich bin sicher, aber ich sage diese Form und diese auch noch, dann wird es richtiger. Im Zweifelsfall lieber einen Gang herunter schalten und die Sätze einfach gestalten: das ist erledigt – das habe ich gemacht – das habe ich vorgenommen.

### *Das habe ich „nicht wirklich“ verstanden*

Sehr wahrscheinlich aus dem englischen „not really“ (eigentlich nicht) von Journalisten wie D. Nosbusch in den 1980ern ins Deutsche übertragen als „nicht wirklich“. Es klingt wie ein harmloser Ausdrucksfehler, er verschleiert aber nicht nur a) die Bedeutung von „not really“, sondern auch b) die Bedeutung von „nicht wirklich“ im Deutschen. Wenn Engländer mit „not really“ auf etwas antworten, dann meinen sie auch nein, im deutschen meinen wir eigentlich mit nicht wirklich = „nicht richtig“, „nicht ganz“. In jedem Fall ist „nicht wirklich“ nach Meinung des Autors dieser Zeilen weder eine neue schöne Form der Sprache noch eine klare Aussage. „ich habe das nicht ganz verstanden“ – ist eine klare Aussage!

### *Tipps und Hinweise*

- Sprachfehler lassen sich nicht immer vermeiden, alle machen ab und an welche, mal gravierender, mal leichter.

## **2.3 Die typischen Fehler von usbekischen Studenten**

Der Fremdsprachelerner hat eine bestimmte Regel oder Ausnahme noch nicht gelernt und greift auf eine schon gelernte Regel, die hier aber nicht gilt, zurück. Das passiert natürlich auch Studenten beim Sprachlernen und untrainierten Muttersprachlern; so wenn zum Beispiel sagt man häufig: „*Geb mal her*“ (anstatt „*Gib mal her*“– Imperativ, Singular).

Ein weit verbreitetes Hobby von Deutschlehrern ist schließlich die Grammatik. Wer in der Grammatik fit ist, macht in der deutschen nur wenig Fehler.

Manche usbekische Studenten machen oft bei den Nebensätzen Fehler. Grammatisch falsch ist: „*Ich verspätete mich, weil mein Bus kam zu spät*“. Also ist korrekt: „*Ich verspätete mich, weil mein Bus zu spät kam*“ oder „*Es ist schön, dass du bist hier*“ - anstatt „*Es ist schön, dass du hier bist*“.

Viele usbekische Studenten verirren sich beim Dativobjekt und Akkusativobjekt zB: „*Du störst mir*“ aber Richtige Form: „*Du störst mich*“, „*Ich besuchte zu meiner Großmutter*“ - anstatt „*Ich besuchte meine Großmutter*“

Bei den Reflexivpronomen fallen viele Fehler auf zB: „*Solange das Haus zu wohnen fertig ist, sammeln die Leute im Dorf*“ - anstatt „*Solange das Haus zu wohnen fertig ist, sammeln sich die Leute im Dorf*“, „*Ich innere oft mein Kindheit*“ - anstatt „*Ich innere mich oft an mein Kindheit*“.

Beim Schreiben spielt noch auch die Orthografie, die Rechtschreibung eine große Rolle. Manche Studenten schreiben: „*gefält*“ (anstatt „*gefällt*“), „*Meditzin*“ (anstatt „*Medizin*“), „*Prüffung*“ (anstatt „*Prüfung*“), „*sparren*“ (anstatt „*sparen*“), „*Reuber*“ (anstatt „*Räuber*“) und andere...

Die Studenten machen Idiomatik Fehler auch. Bei der Idiomatik Fehler handelt es sich nicht um einzelne Wörter, die falsch gebraucht werden sondern um Ausdrücke, die sich aus mehreren Wörtern zusammensetzen. zB:

*Unter vier Augen sprechen,  
Durch die Rosen Brille sehen...*

kann man eben nicht einfach Wort für Wort ins usbekische übersetzen. Man muss einen entsprechenden Ausdruck finden. Hierbei handelt es sich jedoch keineswegs nur um Sprichwörter und Ähnliches, wichtig sind auch feste Verbindungen von Wörtern. Im deutschen wird eben eine Schallplatte nicht „gedreht“, sie wird abgespielt.

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>St</b>   | <i>Deshalb wird es das Auto in irgend einer Form immer geben;<br/>Heutzutage kann man ohne Verkers Wessen nicht auskommen;</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Lex</b>  | <i>Nach der Erfindung erleichtern sich die Arbeiten der Menschen;<br/>Wer jemand sich irgend wohinbestelt, kann das Auto helfen; Die<br/>Kinder sind sehr wichtig in unserem Leben, um das<br/>Menschensleben zu dauern; Aber sie waren erzwungen, schlecht<br/>zu sein; Sie machen immer viele Gutheiten; Dort stellt man die<br/>technische Arten;</i>                                                                                               |
| <b>Log</b>  | <i>Im Zeitungsartikel ist ein Reisebus mit Passagieren aus München<br/>war am frühen Sonntagsmorgen im Osten Belgiens verunglückt;</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Orth</b> | <i>„genant“ (anstatt- genannt), „verstehenlich“ (anstatt-<br/>verständlich), „staltgefunden“ (anstatt- stattgefunden), „gefelt“<br/>(anstatt- gefällt)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Gr.</b>  | <i>Man muss immer mit Nachbarn freundlich leben, ohne<br/>aufeinander zu stören; sie haben schön, fröhlich ausgesehen,<br/>und miteinander getanzt haben; Beim Autounfall können die<br/>Menschen schwer verletzen oder getötet werden; Das Auto<br/>haben viele Möglichkeiten; Ich bringe die Zeiten ver; Ich weiß<br/>nicht, wo ist sie zu finden; Von Zeit ins Zeit entwickelt sich die<br/>Technik; Es wäre besser, nur ich solches Auto habe;</i> |

## Schlussfolgerung

Ziel der vorangehenden Ausführungen war es, über kulturelle Grenzen hinweg erste Einsichten in die seinerzeitigen Auffassungen über mündliche Korrekturen zu erlangen. Grundlage waren Ergebnisse aus Untersuchungen, die aus untersuchungsmethodischer Sicht vergleichbar sind. Dennoch lassen sich unserer Auffassung nach einige wichtige Punkte aus den unterschiedlichen Datensätzen ableiten. Dazu zielt die Einsicht

oder Annahme, dass Korrektur grundsätzlich notwendig oder sinnvoll ist. In etlichen Bereichen sind seinerzeitige Einschätzungen und Reaktionen mit Bezug auf Korrekturen über die kulturellen Grenzen hinweg identisch oder noch immerhin sehr angenähert. Soweit sich das aufgrund der Daten mit aller Vorsicht sagen lässt, wirken sich unterschiedliche Lern – und Schultraditionen nicht so sehr dahingehend aus, dass sie grundsätzlich andere Einstellungen zu Korrekturen provozieren würden, sondern eher dahingehend, dass sie bestehende Grundelemente des Korrekturverhaltens in ihrer Ausprägung variieren lassen. Exemplarisch sei diesbezüglich noch einmal auf die Selbstkorrekturen verwiesen, die von den Lernenden gefordert, jedoch selbst bei lehrerseitiger intensiver Initiierung nur in wenigen Fällen durchgeführt werden.

Die Grundelemente des Korrekturverhaltens sind offensichtlich nicht einseitig auf bestimmte methodische Entscheidungen allein, sondern auch auf kulturspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen der am Unterricht Beteiligten zurückzuführen. Eine Veränderung dieser Einstellungen und Verhaltensweisen setzt Reflexion und Einsicht bei den Beteiligten voraus und muss von daher Thema des Unterrichts werden. Von daher sind abrupte Änderungen unterrichtlicher Interaktionsabläufe nicht zu befürworten, wohl aber die gesteigerte bewusste Auseinandersetzung mit ihnen, die dann zu begründeten Veränderungen führen kann. Die hier vorgestellten Ergebnisse und Tendenzen verstehen sich als Ansporn, diese Diskussion auch über kulturelle Grenzen hinweg in Angriff zu nehmen.

## **Literaturverzeichnis**

1. "Deutsch als Fremdsprache" des Goethe-Instituts. Deutsch als Fremdsprache.
2. „Fehler und Fehlerkorrektur“. Karin Kleppin. Berlin 1997.

3. Langenscheidt. "Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache" 2011.
4. "Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich". Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik". Fremdsprachen lehren und lernen. Gnutzmann, Claus/Kiffe, Marion 1993
5. "Aus Fehlern lernen? Schriftliche Fehlerkorrekturen im DaF-Unterricht auf der Mittelstufe". Mit einem Vorschlag für den Unterricht. Huneke, Hans Werner 1995
6. „Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung“ Cherubim D. Tübingen: Niemeyer 1980
7. „Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht“, Königs, Gnutzmann 1989
8. „Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich“. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik“, Fremdsprachen Lehren und Lernen. Gnutzmann, C./Kiffe, M. 1993
9. "Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen" Havranik. Frankfurt am Main: Lang 2002
10. „Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht“ Henrici, G Herlemann. Goethe-Institut München 1986
11. „Fehler und Fehlerkorrektur“. Kleppin K Berlin: Langenscheidt 1998
12. "Fehler und Fehlerkorrektur", Praxis Fremdsprachenunterricht. Kleppin K. 2009
13. „Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung“. Kleppin K, Hallet, W./Königs 2010
14. „Die mündliche Fehlerkorrekturen CLIL und im traditionellen Fremdsprachenunterricht: ein Vergleich“. Lochtmann, Dalton-Puffer, C./Smit U 2007
15. „Duden“, Das Stilwörterbuch. 2. Band. 1988
16. „Das neueste Deutsch-Russische Russisch-Deutsche Wörterbuch“ Kiew, Moskau, Lada 2008;

17. „Usbekisch-Deutsches Wörterbuch, ShavkatKarimov, Yusuf Ismoilov, „Niholnashriyoti“ Taschkent-2011;
18. „Deutsch als Fremdsprache“ eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Günther Storch.- München: Fink,2001;
29. „Sprachdidaktik Deutsch“ Eine Einführung von Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke. Erich Schmidt Verlag, Berlin 2007.
20. „Übungen zur deutschen Rechtschreibung“ Ebner Jakob. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl.
- 21.“Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung“. Tübingen: Niemeyer, 1980.
22. „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“ (Deutsch als Fremdsprache). Demme Silke. In: FLuL 1993/22, 161-174.
23. „Mündliche Fehlerkontrolle. In Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch-Konzepte und Materialien. Häussermann Ulrich. 1996/1, S. 18-19.
24. „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen! Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lerner orientierten Fremdsprachenunterricht. Krumm Hans-Jürgen. In: Leupold Einarund Yvonne Petter (Hg): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch. Tübingen: Narr, 1990, 99-105.