

118. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur 6542

1. Forschungsgeschichtliche Positionen im Überblick	6543
2. Beschreibung und Analyse von Fehlern	6544
3. Die Erklärung von Fehlern	6545
4. Die Fehlerkorrektur	6546
5. Ein Blick auf die Fehlerbewertung	6547
6. Literatur in Auswahl	6548

1. Forschungsgeschichtliche Positionen im Überblick 6549

Bis in die 1960er Jahre hinein wurde der Fehler als die „Sünde“ des Fremdsprachenlerner gesehen, mit der man zwar stetig rechnen müsse, die es aber auszumerzen gelte. Die Einsicht, dass Fehler nicht nur beim Erstspracherwerb natürliche Etappen und Zwischenschritte auf dem Weg des Erwerbsprozesses darstellen, sondern darüber hinaus wichtige Erkenntnisse über diesen liefern, geht vor allem auf Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) zurück. Im Kontext dieses Einschätzungswandels veränderten auch die zahlreichen (empirischen) Forschungsarbeiten zum Fehler ihr Erkenntnisinteresse: Zunächst standen linguistisch orientierte Arbeiten im Vordergrund, in denen versucht wurde, Fehlertaxonomien zu erarbeiten, Fehler nach vorwiegend linguistischen Kriterien zu klassifizieren und Auftretenshäufigkeiten zu dokumentieren (vgl. u. a. Débyser, Houis und Rojas 1967; Kielhöfer 1975), Forschungsarbeiten zur genaueren Ursachenerklärung von Fehlern stellten sprachbedingte Gründe in den Vordergrund. Im Zusammenhang mit kontrastiven Sprachanalysen erhoffte man sich Aufschluss über Problembereiche des Lerner. Diese Analysen sollten zu einer begründeten Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe führen (vgl. hierzu den Sammelband von Nickel 1972). Bei unterschiedlichen Elementen und Regeln in Ausgangs- und Zielsprache wurden Lernschwierigkeiten und häufig auftretende Fehler (Interferenzfehler) erwartet, die man – noch ganz in der Tradition der audio-lingualen Methode – durch eine starke Steuerung des Lerner über bestimmte Übungsanordnungen, über deren unmittelbare Korrektur und durch mehrmalige Wiederholung der korrekten Form zu therapieren gedachte.

Als Reaktion auf die einseitige Beschäftigung mit Interferenzfehlern und Fehlererklärungen nach der Kontrastivhypothese, die eine systematische Beeinflussung der Grundsprache auf den Erwerb der Zielsprache annahm, wurden verstärkt Analysen zu intralingualen Fehlerursachen (Übergeneralisierungen, Regularisierungen, Simplifizierungen) betrieben (vgl. z. B. Richards 1974; Wode 1978), die dann zur sogenannten Identitätshypothese führten (zur Darstellung einiger Erwerbshypothesen vgl. Kap. VIII in diesem Band). Hierbei ging man davon aus, dass prinzipiell gleiche Fehler beim Erst- und Zweitspracherwerb auftreten, da gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen auf allen sprachlichen Ebenen anzunehmen seien. Die Ausschließlichkeitspositionen, die für den einen (Interferenzfehler) oder anderen (intralinguale Fehler) sprachlich orientierten Erklärungsmodus angenommen wurden, wurden abgelöst durch multikausale Erklärungen, die der Faktorenkomplexion beim fremdsprachlichen Lernen Rechnung tragen wollten. Mit der Annahme, dass Lerner in einem interaktiven Prozess (innerhalb und außerhalb

6583 des Unterrichts, mit Personen und/oder Texten) kreativ eine eigene Lernaltersprache auf-
6584 bauen, die keinesfalls nur linguistischen Kriterien folgt, wurden Fehler als nützliche Hin-
6585 weise für die Analyse ebendieser Lernaltersprache gesehen, als Indikatoren für Lernfort-
6586 aber auch Lernstill- und Lernrückschritte (vgl. z.B. Bausch und Raabe 1978; Raabe
6587 1980). In diesem Zusammenhang gerieten auch vermittlungsmethodische Konsequenzen
6588 und damit die Fehlerkorrektur stärker in das Blickfeld der Forschungsaktivitäten (vgl.
6589 z. B. Chaudron 1977; Hendrickson 1978; ●). Parallel zu diesen Forschungsaktivitäten
6590 und in Reaktion auf die nunmehr positive Sichtweise des Fehlers kristallisierte sich in
6591 den – zu dieser Zeit häufig eingesetzten – kommunikativen Vermittlungsverfahren ein
6592 äußerst toleranter Umgang mit Fehlern heraus. Vorrangiges Ziel war die Befähigung zur
6593 Kommunikation, sprachliche Korrektheit war nachgeordnet. Im Kontext dieser Verfah-
6594 ren ging man davon aus, dass Fehler, die die Kommunikation nicht beeinflussten, weitge-
6595 hend ignoriert werden könnten. In den 1980er Jahren waren daher Forschungsarbeiten
6596 zum fremdsprachlichen Korrigieren eher selten. Abgesehen von einigen praxisorientier-
6597 ten Arbeiten (vgl. z. B. Bleyl 1984; Koutiva und Storch 1989) fällt forschungsmethodisch
6598 die Arbeit von Henrici und Herlemann (1986) heraus, die Korrekturhandlungen klassifi-
6599 zieren und analysieren. In den 1990er Jahren stieg das Interesse vor allem auch an empi-
6600 rischen Forschungsaktivitäten im Bereich Fehler und Fehlerkorrektur wieder zunächst
6601 stark an; einige Arbeiten schlossen sich nach der Jahrhundertwende an (Edmondson
6602 1993; Havranek 2002; Kleppin und Königs 1991; Lochtmann 2002). Von Bedeutung für
6603 die Forschung wurde vor allem der Versuch, das Phänomen Fehler und Fehlerkorrektur
6604 in der Unterrichtsrealität zu erforschen und begründete Handlungskonsequenzen aufzu-
6605 zeigen. In der Lernaltersprachenforschung zu DaF begrenzt man sich nicht auf die auftre-
6606 tenden Fehler; vielmehr sollen Lernschwierigkeiten identifiziert werden, die sich in Feh-
6607 lern äußern können, aber nicht müssen (Kordes 1993; Serra Borneto 2000).

6608 2. Beschreibung und Analyse von Fehlern

6609 Im Folgenden wird zunächst noch nicht zwischen schriftlichem und mündlichem Fehler
6610 unterschieden. Untersuchungen zum Fehler beziehen sich jedoch bisher weitgehend auf
6611 die schriftliche Repräsentation.

6612 2.1. Die Identifizierung von Fehlern

6613 Die Frage, was als Fehler zu gelten habe, beschäftigt – wenn auch zum Teil auf dem
6614 Hintergrund unterschiedlicher Erkenntnisinteressen – Fremdsprachenlerner und -lehrer,
6615 Linguisten, Sprachlehrforscher und Fremdsprachendidaktiker. Es gilt, Kriterien festzule-
6616 gen, anhand derer eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden kann, ob ein
6617 Fehler vorliegt. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Be-
6618 schreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbspro-
6619 zess beigemessen wird. Darüber hinaus ist entscheidend, ob und wie Fehler in die Bewer-
6620 tung von Lernerproduktionen eingehen.

2.1.1. Sprachliche Korrektheit als Kriterium 6621

Als Fehler gilt hierbei eine Abweichung vom Sprachsystem, d. h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache (Beispiel 1: *Ich *arbeitet in Deutschland*) sowie gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen „festgelegt“ wurde. Die von Coseriu eingeführte Unterscheidung von Norm- und Systemverstoß hat vor allem in den 70er Jahren eine rege Diskussion über den Begriff des Fehlers nach sich gezogen (vgl. z. B. Nickel 1972; Cherubim 1980). Kritisiert wurde bei dem Begriffspaar Sprachsystem/Sprachnorm vor allem die sich dahinter verbergende Annahme, es gäbe so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache.

Ebenso problematisch für die Fehleridentifizierung ist die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, der Sprachwirklichkeit, so wie „man“ in deutschsprachigen Ländern spricht. Eine vollständige und „wertneutrale“ Beschreibung von Sprache in unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen sozialen Schichten, anhand derer Lerneräußerungen zu überprüfen sind, ist für den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weder handhabbar noch wünschenswert.

2.1.2. Verständlichkeit als Kriterium 6637

Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht. Im Extremfall hieße dies: Alles, was von einem möglichen Kommunikationspartner verstanden wird, gilt nicht als Fehler, selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind.

2.1.3. (Kulturelle) Situationsangemessenheit als Kriterium 6642

Thematisiert wird hierbei der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine (sozio-kulturell) angenommene pragmatische Norm, der Verstoß gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, z. B. gegen Regeln der Höflichkeit.

2.1.4. Unterrichtsabhängige Kriterien 6646

Im Fremdsprachenunterricht kommt meist eine präskriptive Norm zur Geltung, wie sie z. B. dem Lehrwerk, der benutzten Grammatik zu Grunde liegt oder wie ein Lehrer sie vorschreibt. Ein Fehler ist demnach dann existent, wenn gegen diese Norm verstoßen wird und der Lehrer dies bemerkt.

2.1.5. Flexible (lernerbezogene) Kriterien 6651

Je nach Situation wird entschieden, ob, bei wem und unter welchen Umständen ein Fehler zu ignorieren, zu tolerieren oder zu korrigieren, wie er zu gewichten und zu bewerten

6654 ten ist. Es soll hierbei z. B. dem Lernstand entsprechend oder auch mit Blick auf indivi-
 6655 duelle Lernfortschritte korrigiert und/oder bewertet werden. Der Lerner und seine mögli-
 6656 chen Lernschwierigkeiten werden in den Mittelpunkt gestellt. Es interessiert demnach
 6657 nicht mehr allein, ob ein Fehler objektiv feststellbar ist.

6658 2.2. Die Klassifikation und Typisierung von Fehlern

6659 Meist spricht man von Fehlertypen, wenn von typischen Fehlermanifestationen die Rede
 6660 ist. In fast allen Beiträgen zum Fehler bleibt die Aufteilung in Performanz- und Kompe-
 6661 tenzfehler (vgl. u. a. Nickel 1972; Rattunde 1977) nicht unerwähnt, die auf Corder (1967)
 6662 zurückgeht, wobei mit Kompetenzfehlern (*errors*) Verstöße bezeichnet werden, die außer-
 6663 halb der Beurteilungskompetenz eines Lerners liegen, sei es, dass er z. B. die betreffende
 6664 Struktur noch nicht gelernt hat, sie falsch verstanden hat, o. Ä. Unter Performanzfehler
 6665 (*mistakes*) hingegen werden neben reinen Flüchtigkeitsfehlern (*slips of the tongue* oder
 6666 auch *lapses*) Verstöße gerechnet, die durch noch unvollkommene Automatisierung von
 6667 z. B. Regeln und Strukturen bedingt sind. Sie können vom Lerner erkannt und eventuell
 6668 sogar selbst korrigiert werden. Eine Abwandlung der Aufteilung in Kompetenz- und
 6669 Performanzfehler findet sich z. B. bei Edge (1989). Er unterteilt Fehler nach ihrem Ort
 6670 im Lern- und Unterrichtsprozess in:

- 6671 – Ausrutscher (*slips*), d. h. Fehler, die ein Lerner selbst korrigieren kann, wenn darauf
 6672 aufmerksam gemacht wird, dass er einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler be-
 6673 gangen hat.
- 6674 – Irrtümer (*errors*), d. h. Fehler, die ein Lerner (nach Meinung des Lehrers) eigentlich
 6675 nicht machen sollte, da das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht schon
 6676 behandelt wurde. Der Lerner hat es z. B. nicht verstanden oder vergessen. Diese Feh-
 6677 ler kann der Lerner nicht selbst korrigieren, auch wenn er darauf hingewiesen wird.
- 6678 – Versuche (*attempts*), d. h. Fehler in Bereichen, die der Lerner eigentlich noch nicht
 6679 kennt und die deshalb auch kaum zu vermeiden sind.

6680 Solche zunächst rein analytischen Unterteilungen beruhen meist auf Interpretationen
 6681 von Lernerprodukten; sie sollten möglichst über den Einbezug der Lerner (z. B. Lerner-
 6682 befragungen) abgesichert werden.

6683 In anderen Typisierungen wie z. B. den Begrifflichkeiten manifester versus latentem Feh-
 6684 ler, sichtbarer versus unsichtbarem oder verdecktem Fehler, produktiver versus rezepti-
 6685 vem Fehler (vgl. zu unterschiedlichen Typisierungen z. B. Raabe 1980) wird der Tatsache
 6686 Rechnung getragen, dass Fehler nicht immer unmittelbar und offen in der (isoliert be-
 6687 trachteten) Lerneräußerung zu Tage treten müssen, dass z. B. die Kommunikationsab-
 6688 sicht des Lerners eine andere war als die in der betreffenden Äußerung realisierte, dass
 6689 er etwas falsch verstanden hat etc.

6690 Ein Beispiel für einen rezeptiven Fehler:

6691 Beispiel 2:

6692 Lehrer: *Wie lange bist du schon in Deutschland?*

6693 Lerner: **Ich bin hier bis Juni.*

Wenn Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zuzuordnen sind, wie z. B. phonetisch-phonologischer, morpho-syntaktischer, lexiko-semantischer Fehler, dann wird meist von Fehlerklassifikation gesprochen. Für die Unterrichtspraxis hatten solche Fehlerklassifikationen ihren besonderen Stellenwert bei der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten. Es existierte zum Teil je nach institutionellem Kontext eine Reihe von Klassifikationsvorschlägen (vgl. für den wissenschaftlichen Kontext z. B. Débyser, Houis und Rojas 1967; für schulische Unterrichtskontexte z. B. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2004). Wenn es um Klassifikationen geht, die für die Bewertung von Lernerproduktionen gedacht waren, so hat sich hier die in standardisierten Tests übliche kriteriale Bewertung spätestens seit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Europarat 2001) durchgesetzt, nach der Fehler nicht mehr klassifiziert, gewichtet und (über einen Fehlerquotienten) quantifiziert werden (s. unter 5.) Fehlerklassifikationen haben also kaum noch einen Stellenwert für die Bewertung; für diagnostische Zwecke und als Rückmeldungsinstrument für Lernende können sie allerdings ihren Nutzen bewahren, solange sie für Lernende nachvollziehbar sind. Im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen zur Lernaltersprache sind sie bedingt zu verwenden, da es sich bei der Einordnung in Klassifikationssysteme immer auch um Interpretationen von Lernerprodukten handelt.

3. Die Erklärung von Fehlern

Fehlererklärungen unterlagen eine Zeit lang theoretischen Konstrukten im Bereich des Fremd- und Zweitspracherwerbs (s. unter 1.). Erst mit der Diskussion der Interlanguage-Hypothese (vgl. zu einer theoretischen Verortung von Fehlerursachen Raabe 1980) wurden monokausale von multikausalen Erklärungen abgelöst.

Eine mögliche Zusammenstellung von Ursachen:

- Einfluss durch die Muttersprache oder durch andere Sprachen: Interferenz
Beispiel 3 (eines französischen oder auch spanischen Muttersprachlers): *Ich *habe *zwanzig und zwei Jahre.*
- Einfluss durch Teile der Fremdsprache selbst: intralingualer Transfer wie Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung
Beispiel 4: *Er *möchtet wie ein Erwachsener behandelt werden. Schüler sind *gefühllos. Frauen machen viele *Problemen.*
- Einfluss durch Strategien der Kommunikation
Beispiel 5: Der Lerner übernimmt bewusst aus einer anderen Sprache einen Ausdruck, von dem er annimmt, dass sein Kommunikationspartner ihn verstehen kann. Es geht ihm vor allem darum, die Kommunikation aufrechtzuerhalten.
- Einfluss durch Lernstrategien
Beispiel 6: Der Lerner versucht, in der Kommunikation eine Lücke in seiner ziel-sprachlichen Kompetenz dadurch zu schließen, dass er ein Wort neu zusammensetzt, wie z. B. **Zusammenraum* für Gemeinschaftsraum. Er kann dabei außerdem seinen Kommunikationspartner – verbal oder nonverbal – bitten, ihm den korrekten Ausdruck zu nennen. Er möchte also etwas dazulernen.
- Einfluss durch Elemente des Fremdsprachenunterrichts, z. B. Übungstransfer
Beispiel 7: Ein gerade häufig geübtes grammatisches Phänomen (z. B. der Konjunktiv) wird auch dort verwendet, wo seine Verwendung falsch ist.

- 6738 – Einfluss durch persönliche Störfaktoren
 6739 Beispiel 8: Fehler aufgrund von Müdigkeit, Stress, Vergessen
 6740 – Einfluss durch sozio-kulturelle Faktoren
 6741 Beispiel 9: pragmatische Fehler, die dadurch entstehen, dass ein verbales oder nonver-
 6742 bales Verhalten auf die zielsprachliche Situation übertragen wird, in der dieses Verhal-
 6743 ten als unhöflich und/oder – wie im folgenden konkreten Beispiel – als anmaßend
 6744 betrachtet wird. **Ich habe in Internet gelesen, dass Sie der Professor des DaF Instituts*
 6745 *sind. Ich helfen viele Studenten aus China nach Deutschland zu studieren. Ich habe ein*
 6746 *Ideen, dass wir zusammen arbeiten koennten!!*

6747 4. Die Fehlerkorrektur

6748 4.1. Die schriftliche Fehlerkorrektur

6749 In der deutschsprachigen Fachliteratur zur schriftlichen Fehlerkorrektur galt das Inte-
 6750 resse bis zur Umorientierung der Bewertung, die durch den GeR und durch die Bewer-
 6751 tungspraxis in standardisierten Tests (vgl. z. B. Grotjahn und Kleppin 2008) angestoßen
 6752 wurde, meist der Klassifikation und Quantifizierung von Fehlern, die auch in die Leis-
 6753 tungsbewertung einging (vgl. u. a. Weller 1991). Zwar wird eine Bewertung nicht mehr
 6754 allein auf der Fehleranzahl basieren können, dennoch werden Fehler auch weiterhin ge-
 6755 kennzeichnet werden (vgl. zur Bewertung unter 5.); denn Lerner sollten nach einer Kor-
 6756 rektur erkennen können, wo und welche Fehler in ihrer Produktion auftreten.

6757 Folgende schriftliche Korrekturverfahren werden – kombiniert oder auch unabhän-
 6758 gig voneinander – eingesetzt:

- 6759 – die einfache Fehlermarkierung, d. h. das Anstreichen oder Unterstreichen des Fehlers,
- 6760 – die Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen, d. h. das Anstreichen des Fehlers mit der
 6761 Angabe, um welchen Fehler es sich handelt, je nach Adressatengruppe z. B. auch unter
 6762 durchdachter und adaptierter Zuhilfenahme von Klassifikationsversuchen (für den
 6763 Unterricht Deutsch als Fremdsprache vgl. z. B. die Raster bei Schmidt 1994: 343;
 6764 Kleppin 1998),
- 6765 – die Berichtigung durch den Lehrer, d. h. der Versuch des Lehrers, die Äußerungsab-
 6766 sicht des Lerners sprachlich korrekt zu rekonstruieren.

6767 Da (empirische) Befunde darauf hinweisen, dass ein bewusstes Umgehen mit Fehlern das
 6768 Weiterlernen fördert und außerdem von Lernenden gewünscht wird (vgl. z. B. Gnutz-
 6769 mann 1992; Kleppin und Königs 1991: 292; Kordes 1993), muss auch der Besprechung
 6770 der aufgetretenen Fehler erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei sollten Ler-
 6771 nende dazu angeregt werden, selbstreflexiv und bewusst mit ihren Fehlern umzugehen,
 6772 Korrekturen und auf Fehler ausgerichtete Aufgaben als Anlass zum Lernen aufzufassen
 6773 (s. unter 4.3.).

6774 4.2. Die mündliche Fehlerkorrektur

6775 Untersuchungen zur Fehlerkorrektur und Ratschläge für das Lehrverhalten liegen insbe-
 6776 sondere seit den 1990er Jahren vermehrt für den mündlichen Bereich vor (vgl. u. a. Hen-

rici und Herlemann 1986; Kleppin und Königs 1991; Krumm 1990; Lochtmann 2002; zu einem Überblick s. Tönshoff 2005), was nicht verwundert, da beim mündlichen Fehler die sich anschließenden Lehrer- und Lernerreaktionen den Unterrichtsverlauf entscheidend beeinflussen können und deren Beobachtung somit nicht nur für die Unterrichtsforschung von Interesse ist, sondern daraus auch begründet didaktische Hinweise abgeleitet werden können.

Zum Teil werden in der Fachliteratur unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet; so wird z. B. Korrektur gegen Reparatur abgegrenzt (vgl. z. B. Rehbein 1984), wobei die Korrektur als eine Handlung gekennzeichnet wird, in deren Verlauf der Lernende seine Äußerungsabsicht aufgrund der Lehrerintervention aufgibt und dadurch in seiner Lernfähigkeit eher behindert wird. Hingegen passt sich bei der Reparatur der Lehrende dem Handlungsfokus des Lernenden an. Ein Beispiel, in dem dieser Terminologie gemäß zunächst eine Korrektur und im Anschluss daran eine Reparatur auftritt, soll den Unterschied verdeutlichen. Bei der Beobachtung und Analyse von Unterricht ist der Handlungsfokus des Lernenden allerdings nur in seltenen Fällen zu ermitteln:

- Beispiel 10: 6792
- Lernerin: *Die Frauen werden *untergeschätzt.* 6793
- Lehrerin: *unterdrückt.* 6794
- Lernerin: *unterdrückt, nein, nicht unterdrückt,* untergeschätzt.* 6795
- Lehrerin: *unterschätzt.* 6796

Wenn auch Unterschiede in der Terminologie insbesondere bei den Korrekturarten (z. B. explizite Lehrerkorrektur, direkte Lehrerkorrektur, fremdinitiierte Fremdkorrektur etc.) auftreten, so wird doch vor allem folgenden Fragen, die zum großen Teil auf Hendrickson (1978) zurückgehen und bei Raabe (1982) weiter expliziert wurden, nachgegangen:

- Sollen Lernerfehler korrigiert werden? 6801
- Wer korrigiert wen? (Der Lehrer, ein Mitlerner, derjenige, der den Fehler gemacht hat? Achtet man dabei auf die Persönlichkeit des Lerners und darauf, ob sich dieser eventuell durch Korrekturen gehemmt fühlt? etc.) 6802
- Was wird korrigiert? (Gibt es Fehler, die grundsätzlich zu korrigieren sind, wohingegen andere vernachlässigt werden (können)? Gibt es Fehler, die vom Lehrer schon fast automatisch korrigiert werden, z. B. weil sie wie morpho-syntaktische Fehler sehr einfach und schnell zu korrigieren sind? etc.) 6803
- Wann wird korrigiert? (Direkt nach der fehlerhaften Äußerung, am Ende eines Lernerbeitrags, in einer besonderen Korrekturphase? etc.) 6804
- Wie wird korrigiert? (Indem man zur Selbstkorrektur auffordert und dabei zunächst verbal oder nonverbal auf den Fehler hinweist; indem man eine verbale oder nonverbale zusätzliche Hilfe hinzufügt; indem man auf den Fehler direkt mit der korrigierten Äußerung reagiert; indem man Erklärungen an die korrigierte Äußerung anfügt? etc.) 6805
- Welche affektive Qualität und welche Stimmführung benutzt man bei der Korrektur? (Stimmhebung, -senkung, freundlicher, tadelnder Ton? etc.) 6806
- Was macht man nach der Korrektur? (Wird die korrigierte Äußerung noch einmal wiederholt? etc.) 6807
- Wie reagieren Lernende auf Korrekturen? (Reagieren sie verunsichert, mit Angst? Wünschen Lernende Korrekturen? etc.) 6808

- 6821 – Welche Effekte haben Korrekturen überhaupt? (Verändern Korrekturen das sprachliche Verhalten von Lernern, Mitlernern? etc.)
6822
- 6823 Empirische Untersuchungen zur mündlichen Fehlerkorrektur erzielen durchaus widersprüchliche Ergebnisse, vor allem wenn es um Effekte von Lehrerkorrekturen geht (vgl. Hecht/Green 1991, 618), was nicht verwundert, zieht man die begrenzten Möglichkeiten empirischer Unterrichtsforschung im Bereich der Wirkung von Unterrichtsmaßnahmen in Erwägung: (Langfristige) Effekte sind kaum beobachtbar, das Nichtauftreten bestimmter vormals korrigierter Fehler muss nicht auf Korrekturmaßnahmen zurückgeführt werden, andere Faktoren können intervenieren etc. Dennoch stimmen Folgerungen für den Unterrichtsprozess aus Befunden empirischer Untersuchungen sowie didaktische Empfehlungen, die sich auf Beobachtungen und Erfahrungen in der Unterrichtspraxis stützen, in wesentlichen Punkten überein:
6824
6825
6826
6827
6828
6829
6830
6831
6832
- 6833 – Die positive Einschätzung von Fehlern – wie sie im Titel eines Beitrags von Krumm (1990) „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen“ zum Ausdruck kommt, hat dazu geführt, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Lernerfehlern im Unterricht gefordert wird. Im Übrigen scheinen auch die in der Praxis Betroffenen, und zwar nicht nur Lehrenden, sondern auch die Lernenden Korrekturen eine positive Einstellung entgegenzubringen (vgl. u. a. Kleppin/Königs 1991: 272, 292).
6834
6835
6836
6837
6838
- 6839 – Einigkeit besteht vor allem darin, dass ermutigend, nicht sanktionierend und nicht bloßstellend (vgl. u. a. Krumm 1990: 102; Schmidt 1994: 338) korrigiert werden sollte. Diesem Wunsch geben auch – was nicht verwundert – Lerner mit den unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen Vorrang vor allen anderen Wünschen. Wird ihm nicht nachgekommen, so sind gerade im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur Auswirkungen auf den gesamten Unterrichtsprozess und den Lernprozess des einzelnen Lerners zu befürchten (Kleppin und Königs 1993).
6840
6841
6842
6843
6844
6845
- 6846 – Häufig werden Empfehlungen gegeben, das Korrekturverhalten dem jeweiligen Unterrichtsfokus anzupassen und z. B. in einer schwächer gesteuerten – möglicherweise eher mitteilungsbezogenen – Unterrichtsphase weniger oder anders, nämlich eher mit einer korrigierten Wiederaufnahme der vormals fehlerhaften Äußerung (indirekte oder auch implizite Korrektur) zu reagieren, Fehler mitzunotieren und in einer anschließenden Korrekturphase zu behandeln o. Ä. (vgl. z. B. Schmidt 1994: 337). Kleppin und Königs (1991: 277) stellten diese – an sich sinnvolle Empfehlung – auch in subjektiven Theorien fest, die über persönliche Interviews mit Fremdsprachenlehrern elizitiert wurden. In der beobachteten Unterrichtspraxis allerdings lässt sich ein solch differenziertes Verhalten nicht immer durchhalten. Vielmehr scheinen Lehrer über bestimmte Korrekturtechniken zu verfügen, die sie grundsätzlich in allen Phasen anwenden und die damit teilweise zu Korrekturroutinen geraten. Häufig treten insbesondere direkte Korrekturen (explizite Korrektur des fehlerhaften Teils der Äußerung durch den Lehrer) und die Initiierung von Selbstkorrekturen auf. Für die Praxis empfehlen z. B. Kleppin und Königs (1991: 296–301) und Kleppin (1998), sich nicht nur mit unterschiedlichen Korrekturtechniken auseinanderzusetzen und diese auch mit der jeweiligen Lernergruppe zu besprechen, sondern Korrekturroutinen dadurch aufzubrechen, dass z. B. bei der Planung einer Unterrichtsstunde die Entscheidung für eine – und eben auch für die nicht vom Lehrer bevorzugte – Korrekturtechnik im Voraus getroffen wird.
6847
6848
6849
6850
6851
6852
6853
6854
6855
6856
6857
6858
6859
6860
6861
6862
6863
6864
6865
- 6866 – Bewusstmachenden Korrekturmaßnahmen, die zur Reflexion über die eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen sollen, wird in vielen Publikationen ein posi-
6867

tiver Stellenwert zugesprochen, insbesondere auch im Kontext eines Entwicklungsprozesses zum autonomen selbstreflexiven Lerner (vgl. u. v. a. Hecht und Green 1991; Gnutzmann 1992; Kleppin und Königs 1991: 291). Wie schon Raabe (1982) beobachtete, lassen sich nämlich Lehrende in vielen Fällen dazu verleiten, gerade die Fehler direkt zu korrigieren, bei denen dies besonders leicht zu bewerkstelligen ist, wie z. B. bei morpho-syntaktischen Fehlern. Allerdings könnten diese Fehler mit hoher Wahrscheinlichkeit auch von den Lernenden selbst erkannt und korrigiert werden, da sie zu großen Teilen dem Bereich der so genannten Performanzfehler zugerechnet werden dürften.

Korrekturmaßnahmen, die Selbstkorrekturen initiieren sollen, können auf die unterschiedlichsten Arten realisiert werden, z. B. über einen Anakoluth, die verbale oder auch nonverbale (z. B. Stirnrunzeln, zweifelnder Blick) Feststellung, dass in der vorliegenden Lerneräußerung ein Fehler aufgetreten ist. Solche Initiierungen von Selbstkorrekturen können außerdem mit nonverbalen Hilfen versehen werden:

Beispiel 11:

Lerner: *Gestern, *ich habe ...*

Lehrer: (überkreuzt beide Hände, um die Umstellung anzuzeigen)

Für die Praxis des DaF-Unterrichts empfiehlt z. B. Kleppin (2006) einen verstärkten Einsatz von nonverbalen Hilfen bei der Initiierung von Selbstkorrekturen, da sie entscheidende Vorteile besitzen:

- Sie sind meist wesentlich kürzer als verbale Hilfen und damit zeitökonomischer.
- Sie sind einprägsam und als Aufmerksamkeitssignal hervorragend geeignet.
- Sie beeinflussen nicht so stark die Unterrichtsinteraktion wie verbale Eingriffe; sie können vielmehr parallel zu den Äußerungen des jeweiligen Lerners erfolgen.
- Sie sind daher flexibel und lernerorientiert einsetzbar (z. B. können nonverbale Signale in der Gruppe erfunden und abgesprochen werden) und können zu einer günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (z. B. humorvolle nonverbale Hilfen).
- Im Großteil der neueren Fachliteratur zur mündlichen Fehlerkorrektur wird darauf verwiesen, dass Korrekturmaßnahmen mit den Lernenden besprochen werden sollten, dass sich Lehrende vor allem (mit Hilfe von Gesprächen, anonymen schriftlichen Befragungen und Fragebogen) über Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden informieren und sie so weit wie möglich in ihr Verhaltensrepertoire integrieren sollten.

4.3. Fehleraufgaben und andere Maßnahmen zum bewussten Umgang mit Fehlern

Fehler und das „selbst“bewusste Umgehen mit ihnen bieten ein Repertoire für Übungs- und Aufgabenanlässe und für – so weit wie möglich individualisierte – Rückmeldungen und Beratungen. Vorgeschlagen werden u. a. (vgl. z. B. Kleppin und Raabe 2001; Kleppin und Mehlhorn 2008):

- 6900 – Lernende lernen, ihre Fehlerursachen zu erkennen. Z. B. wird beim Bearbeiten neuen
6901 Sprachmaterials darüber nachgedacht, wo möglicherweise bei der Sprachanwendung
6902 demnächst Fehler auftreten werden. Dabei kann es sich z. B. um mögliche Interferenzen
6903 handeln. Durch derartige Verfahren sollen Lernende dabei unterstützt werden,
6904 ihre eigenen Fehler vorausszusehen und beginnen, die Prozesse zu durchschauen, die
6905 sich in ihrem Kopf abspielen.
- 6906 – Fehlerhafte Aussagen können von Lernern im Hinblick auf ihre Ursachen bearbeitet
6907 werden. „Interessante“ Fehler können gesammelt werden, Ursachen können erraten
6908 werden und gleichzeitig kann gemeinsam überlegt werden, ob man diese Fehler selbst
6909 auch schon begangen hat. Da Fehler in der Leistungsbewertung nicht mehr den negativen
6910 Stellenwert haben (sollten) (s. unter 5.), kann im Unterricht ihre Behandlung
6911 selbstverständlicher und für Lernende angstfreier ansetzen. Hier ist allerdings ein längerer
6912 Prozess des Umdenkens vonnöten.
- 6913 – Lerner entwickeln Sprachbewusstheit, indem durchgehend auf andere Sprachen re-
6914 kurriert wird. Der Lehrer kann z. B. Fragen stellen, die Lerner dazu anregen, Bezüge
6915 zu ihrer/ihren Muttersprache/n herzustellen. Vergleiche können gezogen, Transfer-
6916 möglichkeiten genutzt und Abgrenzungen geklärt werden.
- 6917 – Lernende üben, Fehler oder auch fehleranfällige Bereiche selbst zu entdecken. Aller-
6918 dings sollte die Entwicklung von Sprachbewusstheit Spaß machen, nicht zuletzt um
6919 das Umdenken im Hinblick auf Fehler zu erleichtern. Das Entdecken fehlerhafter
6920 Ausdrücke in spielerischer Form, die Belohnung für die meisten entdeckten Fehler in
6921 einem Text etc. soll Lernende überhaupt erst dazu anregen, sich mit fehlerhaften
6922 (nicht nur den eigenen) Texten zu beschäftigen. Darüber hinaus können sie z. B. auch
6923 darüber nachdenken, welche Lernschwierigkeiten die jeweilige Zielsprache bereithält
6924 und welche Fehler dabei auftreten könnten. Natürlich äußern sich Lernschwierigkeiten
6925 nicht grundsätzlich in Fehlern, etwa auf Grund von Vermeidung bestimmter
6926 sprachlicher Phänomene o. Ä.
- 6927 – Lerner lernen, den eigenen Lernprozess zu überwachen, indem Selbstreflexionen über
6928 den Lernprozess angeregt werden, die nicht nur den jeweiligen Lernstand betreffen
6929 (z. B. bei der Nutzung von Sprachenportfolios), sondern die sich auch auf typische
6930 und häufig vorkommende Fehler zu einem bestimmten Zeitpunkt beziehen. Dazu
6931 können z. B. individuelle Fehlerprotokolle oder auch Fehlerstatistiken dienen, die
6932 nach Kategorien wie „Meine wichtigsten Fehler“, „Will ich unbedingt abschaffen“,
6933 „Vermeidung noch zu schwierig für mich“ geordnet werden könnten; Korrekturen
6934 können von den Lernern selbst erarbeitet werden.

6935 5. Ein Blick auf die Fehlerbewertung

6936 Trotz des mittlerweile erkannten Stellenwertes von Fehlern im Lernprozess werden sie
6937 zum Teil immer noch als ein Indikator für mangelnde Leistung sowohl im schriftlichen
6938 als auch im mündlichen Ausdruck betrachtet. Die Fehleranzahl und -dichte scheint zu-
6939 nächst einmal ein „verlässlicher Zählwert“ zu sein. Dies äußert sich zum Teil noch in der
6940 Berechnung eines Fehlerquotienten für schriftliche Arbeiten. Der Fehlerquotient (Fq)
6941 errechnet sich aus der Relation der Anzahl der Fehler (S F) und der Wörter (S W).
6942 Solche Quantifizierungen sind keinesfalls unproblematisch. Denn es muss z. B. entschie-

den werden, ob und welche Fehler nur einmal gezählt werden, weil sie Ausdruck des gleichen Defizits sind und wie die Fehler eventuell zu gewichten sind. Außerdem zeigt ein niedriger Fehlerquotient nicht unbedingt an, dass etwas „gekonnt“ wird; vielmehr könnte ein Lerner taktisch vorgegangen sein und nur das äußern, was er sicher weiß; er hat also möglicherweise seine Äußerungsabsicht reduziert, Redundanzen zur Erhöhung der Wortanzahl genutzt o. Ä.

Die Empfehlungen des GeR (Europarat 2001) und die Hinwendung zur Kompetenzorientierung zwingen hier zum Umdenken. Das Kriterium Korrektheit muss in Zukunft den positiv formulierten Kann-Beschreibungen folgen; so heißt es z. B. in Tabelle 3 des GeR zum qualitativen Merkmal Korrektheit bei der mündlichen Sprachkompetenz für Niveau B2: „Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik, macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen und kann die meisten Fehler selbst korrigieren“ (Europarat 2001: 37). Selbst für die schriftliche Produktion wird mittlerweile fast durchgängig bei standardisierten Tests (z. B. bei TestDaF), aber auch in den meisten Bewertungsanleitungen für die schulische Leistungsbewertung (s. z. B. bei Grotjahn und Kleppin 2008) dementsprechend vorgegangen. Zu beachten ist, dass kommunikativer Erfolg und gelungener sprachlicher Ausdruck je nach Adressatengruppe und deren Zielen (z. B. Schüler, Einwanderer, Fremdsprachenlehrer in der Ausbildung) mit dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit abgeglichen werden sollten.

6. Literatur in Auswahl

- Bausch, Karl-Richard und Horst Raabe 6963
 1978 Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4: 56–75. 6964
 6965
 Bleyl, Werner 6966
 1984 Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers. *Der fremdsprachliche Unterricht* 71: 171–183. 6967
 6968
 Chaudron, Craig 6969
 1977 A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors. *Language Learning* 27(1) 29–46. 6970
 6971
 Cherubim, Dieter (Hg.) 6972
 1980 *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer Max Verlag. 6973
 6974
 Corder, S. Pit 6975
 1967 The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5(2): 161–170. 6976
 6977
 Débyser, Francis, Houis, Maurice und Carlo Rojas 6978
 1967 *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: B. E. L. C. 6979
 Edge, Julian 6980
 1989 *Mistakes and Correction*. London, New York: Longman. 6981
 Edmondson, Willis J. 6982
 1993 Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 22: 57–75. 6983
 6984
 Europarat 6985
 2001 *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Kon-

- 6989 ferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundes-
6990 ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)). Berlin/München/Wien/
6991 Zürich/New York: Langenscheidt.
- 6992 Gnutzmann, Claus
6993 1992 Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunter-
6994 richt. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 26(8): 16–21.
- 6995 Grotjahn, Rüdiger und Karin Kleppin
6996 2008 Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen. In: Tesch, Bernd, Leupold, Eynar und
6997 Olaf Köller (Hg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*, 187–204. Berlin: Cornelson Scriptor.
- 6998 Havranek, Gertraud
7000 2002 *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- 7001 Hecht, Karlheinz und Peter S. Green
7002 1991 Schülerselbstkorrektur beim Einsatz des Englischen in mündlicher Kommunikation –
7003 eine empirische Untersuchung. *Die Neueren Sprachen* 90(6): 607–623.
- 7004 Hendrickson, James M.
7005 1978 Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice.
7006 *The Modern Language Journal* 62: 387–398.
- 7007 Henrici, Gert und Brigitte Herlemann
7008 1986 *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut.
- 7009 Kielhöfer, Bernd
7010 1975 *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didakti-*
7011 *sche Analyse von Französischfehlern*. Kronberg: Scriptor.
- 7012 Kleppin, Karin
7013 1998 *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- 7014 Kleppin, Karin
7015 2006 Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hg.), *Prak-*
7016 *tische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 64–70. 4., vollständig neu bearbeitete Auf-
7017 lage. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien.
- 7018 Kleppin, Karin und Frank G. Königs
7019 1993 Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen)
7020 Vergleich. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22: 76–90.
- 7021 Kleppin, Karin und Frank G. Königs
7022 1991 *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von*
7023 *Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- 7024 Kleppin, Karin und Grit Mehlhorn
7025 2008 Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *PRAXIS*
7026 *Fremdsprachenunterricht* 4: 17–20.
- 7027 Kleppin, Karin und Horst Raabe
7028 2001 Fehler als Übungs- und Lernanlass. *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch* 52:
7029 15–19.
- 7030 Kordes, Hagen
7031 1993 Aus Fehlern lernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 22: 15–34.
- 7032 Koutiva, Ioanna und Günther Storch
7033 1989 Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 16(4): 410–430.
- 7034 Krumm, Hans-Jürgen
7035 1990 Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In: Leupold Eynar und Yvonne Petter (Hg.):
7036 *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*, 99–105.
7037 Tübingen: Narr.
- 7038 Lochtmann, Katja
7039 2002 *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

- Nickel, Gerhard (Hg.) 7040
 1972 *Fehlerkunde, Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing. 7041
 7042
- Raabe, Horst 7043
 1980 Der Fehler beim Fremdspracherwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Cherubim, Dieter (Hg.), *Fehlerlinguistik*, 61–93. Tübingen: Niemeyer. 7044
 7045
- Raabe, Horst 7046
 1982 Für eine Aufwertung der Korrektur mündlicher Fehler im Fremdunterricht. *Englisch Amerikanische Studien (EAST)* 4(4): 596–603. 7047
 7048
- Rattunde, Eckhard 7049
 1977 Themenheft Fehleranalyse/Fehlerbewertung. *Die Neueren Sprachen* 1. 7050
- Rehbein, Jochen 7051
 1984 *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde: Rolig papir. 7052
 7053
- Richards, Jack. C. (Hg.) 7054
 1974 *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman Group Limited. 7055
 7056
- Schmidt, Reiner 7057
 1994 Fehler. In: Henrici, Gert und Claudia Riemer (Hg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, 331–352. Baltmannsweiler: Schneider. 7058
 7059
- Selinker, Larry 7060
 1972 Interlanguage [Interlanguage]. *International Review of Applied Linguistics* 10(3): 209–231. 7061
- Serra Borneto, Carlo 7062
 2000 Überlegungen zum Begriff ‚Schwierigkeit‘ – die Lernerperspektive. In: Helbig, Beate, Kleppin, Karin und Frank G. Königs (Hg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, 339–362. Tübingen, Stauffenburg. 7063
 7064
 7065
 7066
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 7067
 2004 *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Französisch*. Abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf 7068
 7069
- Tönshoff, Wolfgang 7071
 2005 Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1): 3–22. 7072
 7073
- Weller, Franz-Rudolf (Hg.) 7074
 1991 Themenheft: Fehler im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 90(6). 7075
- Wode, Henning 7076
 1978 Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L-2-Erwerbs. *Linguistik und Didaktik* 34/35: 233–245. 7077
 7078
- Karin Kleppin, Bochum (Deutschland) 7079