



Markus Bohnensteffen

Fehler-Korrektur

Lehrer- und lernerbezogene
Untersuchungen zur Fehlerdidaktik
im Englischunterricht
der Sekundarstufe II



Bei diesem Buch handelt es sich um eine interdisziplinär angelegte Arbeit mit fremdsprachendidaktischem Schwerpunkt, die Theorie und Praxis eng miteinander verbindet und den aktuellen Forschungsstand zum Thema Fehlerkorrektur, relevante Forschungsschwerpunkte im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur und die Einschätzung von Schülern und Lehrern in Bezug auf die aktuelle Korrekturpraxis im Englischunterricht der Sekundarstufe II untersucht. Gegenstand und Zielsetzung dieser empirischen Untersuchung (Befragung von 1000 Schülern und 166 Englischlehrern) ist es, unter Berücksichtigung aktueller sprachenspezifischer und fachdidaktischer Diskussionen, den Ist-Stand in Bezug auf die Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II zu ermitteln und daraus mögliche Konsequenzen für den Englischunterricht zu beschreiben.

Markus Bohnensteffen, geboren 1970, studierte die Fächer Englisch, Französisch und Pädagogik an den Universitäten Paderborn und Coleraine (Nordirland). Er war als Ausbilder am Studienseminar Fulda tätig und arbeitete als Fachberater am Staatlichen Schulamt Fulda. Zurzeit arbeitet er in der Schulleitung eines Gymnasiums in NRW.

Fehler-Korrektur

Europäische Hochschulschriften

Publications Universitaires Européennes
European University Studies

Reihe XI Pädagogik

Série XI Series XI
Pédagogie
Education

Bd./Vol. 1001



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Markus Bohnensteffen

Fehler-Korrektur

Lehrer- und lernerbezogene
Untersuchungen zur Fehlerdidaktik
im Englischunterricht
der Sekundarstufe II



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Braunschweig , Techn. Univ., Diss., 2010

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 84

ISSN 0531-7398

ISBN 978-3-653-00398-7

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2010

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Jeder Fehler erscheint unglaublich dumm, wenn andere ihn begehen.
(Georg Christoph Lichtenberg)

Meinen Eltern
in Dankbarkeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
1. Einleitung	13
1.1 Die Bedeutung des sprachlichen Fehlers.....	13
1.2 Die Bedeutung der englischen Sprache.....	18
1.3 Begründung und Zielsetzung der Untersuchung.....	22
1.4 Aufbau der Arbeit.....	25
2. Fehler	27
2.1 Terminologisches.....	27
2.2 Linguistische und didaktische Sichtweisen des Fehlers.....	30
2.2.1 Der Begriff <i>Fehler</i> aus linguistischer Sicht.....	30
2.2.2 Der Begriff <i>Fehler</i> aus didaktischer Sicht.....	32
2.3 Resümee.....	35
3. Das Problem der Fehlererklärung	37
3.1 Lernaltersprache.....	38
3.2 Mutterspracheninduzierte Fehler.....	41
3.3 Entwicklungsinduzierte Fehler.....	45
3.4 Unterrichtsinduzierte Fehler.....	48
3.5 Resümee.....	50
4. Fehlerkorrektur im Englischunterricht	53
4.1 Ziele und Inhalte von Fehlerkorrektur.....	55
4.2 Methodik der Fehlerkorrektur.....	60
4.3 Resümee.....	71
5. Aktuelle Forschungsschwerpunkte	73
5.1 Selbstgesteuertes Lernen.....	73
5.2 Interkulturelle Kommunikation.....	76
5.3 Mehrsprachigkeit.....	81
5.4 Language awareness.....	86
5.5 Resümee.....	92

6. Schriftliche Leistungsbewertung	95
6.1 Schreiben	95
6.2 Leistungsbewertung	98
6.3 Resümee	103
7. Empirischer Teil	105
7.1 Curriculare Vorgaben	105
7.1.1 Zur Durchführung der Analyse von curricularen Vorgaben	105
7.1.2 Auswertung	110
7.1.3 Resümee	132
7.2 Schülerassoziationen zu den Begriffen <i>Fehler</i> und <i>Korrektur</i>	134
7.2.1 Zur Durchführung	135
7.2.2 Auswertung	136
7.2.3 Resümee	144
7.3 Befragung von Schülern und Englischlehrern	146
7.3.1 Methodische Vorgehensweise und Teilnehmer der Befragung	146
7.3.2 Aufbau des Fragebogens und Skalierung der Antwortvorgaben	147
7.3.3 Auswertung	154
7.3.3.1 Einstellung der Schüler zum Englischunterricht	154
7.3.3.2 Ziele und Inhalte von Englischunterricht	157
7.3.3.3 Schreiben	169
7.3.3.4 Mehrsprachigkeit	181
7.3.3.5 Fehler	188
7.3.3.6 Sprachliche Leistung	203
7.3.3.7 Korrektur	217
7.3.3.8 Nachphase	229
8. Rückschau	241
8.1 Theoretischer Teil	241
8.1.1 Der Fehlerbegriff	241
8.1.2 Das Problem der Fehlererklärung	242
8.1.3 Fehlerkorrektur	243
8.1.4 Konzepte in der Fremdsprachenforschung	244
8.1.5 Schriftliche Leistungsmessung	244
8.2 Empirischer Teil	245
8.2.1 Einstellung zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur	245
8.2.2 Fehlertoleranz	247

8.2.3	Gemeinsamkeiten zwischen Schülern und Lehrern.....	249
8.2.4	Zentrale Unterschiede zwischen Schülern und Lehrern	251
9.	Ausblick	255
10.	Bibliographie	269
Anhang	289
Anhang 1:	Schülerfragebogen	290
Anhang 2:	Lehrerfragebogen	295
Anhang 3:	Schülerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden	300
Anhang 4:	Lehrerkommentare, die auf dem Fragebogen gegeben wurden	302
Anhang 5:	Grafikverzeichnis.....	305

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine leicht veränderte Version meiner Dissertation, die im Wintersemester 2009/2010 von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig angenommen wurde.

Ich konnte meine Arbeit nur erfolgreich abschließen, weil mir zahlreiche Menschen hilfreich zur Seite standen. Diesen Menschen gehört mein aufrichtiger Dank.

An erster Stelle möchte ich meinen Doktorvater Prof. Dr. Claus Gnutzmann nennen, der durch sein stetes Interesse am „Stand der Dinge“ sowie durch seine konstruktiven Hinweise meinen Arbeitsprozess begleitet und maßgeblich zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Prof. Dr. Frank G. Königs danke ich herzlich für die Bereitschaft, das Korreferat zu übernehmen und die damit verbundenen Ratschläge für Optimierungen.

Eine empirische Untersuchung an Schulen durchzuführen ist nicht ohne eine behördliche Zustimmung möglich. Daher gilt mein Dank stellvertretend Dr. Michael von Rüden, Leiter des Staatlichen Schulamts in Fulda, für die Genehmigung zur Durchführung der Schüler-Lehrer-Befragung.

Ein großer Dank gilt allen Schülerinnen und Schülern, sowie den Englischlehrern, die bereitwillig an der Befragung teilgenommen haben. Ein Dank gilt auch den Kolleginnen und Kollegen, die die Befragung an den jeweiligen Schulen begleitet haben. Ohne sie wäre der Rücklauf der Fragebögen sicherlich wesentlich geringer gewesen.

Viele liebe Menschen haben mich während der Anfertigung der Arbeit in vielfältiger Form unterstützt – sei es durch die Bereitschaft des Korrekturlesens, sei es durch Diskussionen zu diversen Befragungsergebnissen, durch die Hilfe bei der Bewältigung der Technik oder durch ein Wort der Ermutigung, wenn es nicht nach Wunsch lief. Ihnen allen bin ich zu großem Dank verpflichtet. Besonders erwähnen möchte ich Claudia Querüber, Dr. Stefanie Schäfers, Gertrud Möller, Kai-Uwe Teutenberg, Martin Jansen und PD Dr. Eckhard Roos (†).

Paderborn, im April 2010

Markus Bohnensteffen

1. Einleitung

1.1 Die Bedeutung des sprachlichen Fehlers

Es heißt, dass Fehler und Fehlverhalten menschlich sind. Neben dieser für die Menschheit eher ernüchternden Feststellung lässt sich die Frage stellen, wie eine Gesellschaft, eine Institution, wie Menschen allgemein mit Fehlern bzw. Fehlverhalten umgehen.

In leistungsorientierten Gesellschaften, in denen z. B. wirtschaftliches Denken in Form von Fortschritt, Erfolg, Perfektion oder Gewinnstreben zählt – um nur einige wenige Beispiele zu nennen –, ist für Fehler oder Fehlverhalten kein Platz. Allgemeine Definitionen weisen aus, dass Fehler vornehmlich etwas Negatives implizieren. Eintragungen, so wie sie im *Wörterbuch der Deutschen Sprache* zu finden sind, lassen vermuten, dass „vom Richtigen Abweichendes“ und „falsche Handlung[en]“ nicht akzeptiert werden und dass Menschen, die eine „charakterliche oder körperliche Schwäche“ (Adolphs *et al.* 2005:468) zeigen, kaum Chancen auf eine Sozialisierung haben.

Fehlverhalten in zwischenmenschlichen Bereichen führen zu Über- oder Unterlegenheit. Als Resultat sind unausgeglichene Machtverhältnisse zwischen Einzelpersonen oder Gruppen möglich, die das Funktionieren einer Gesellschaft, die nur unter Berücksichtigung bestimmter Verhaltensnormen möglich ist, erheblich beeinträchtigen können. Welches Ausmaß diese Beeinträchtigungen annehmen kann, hängt von der Schwere des Fehlers oder des Fehlverhaltens ab. Weniger gewichtige Fehler, sowohl sprachliche als auch soziale, führen zu Konflikten, die von den betroffenen Parteien ohne fremde Hilfe gelöst werden können. Kommt es jedoch zu Auseinandersetzungen von größeren Ausmaßen, kann das dazu führen, dass diese Auseinandersetzungen nicht mehr friedfertig geregelt werden. Daher sollte eine Gesellschaft zur Wahrung eines dauerhaften Friedens sensibilisiert werden. Anstatt das Fehlerphänomen gesellschaftlich zu tabuisieren, eine Haltung, die aus den oben genannten wirtschaftlichen Gründen in sogenannten modernen und leistungsorientierten Gesellschaften durchaus vorherrscht, sollten bewusstseinsschaffende Maßnahmen, d. h. Prozesse des Nachdenkens über Konsequenzen von Fehlverhalten, geschaffen werden, die eine Reduzierung von zwischenmenschlicher Distanz zum Ziel haben. Konflikte friedlich zu lösen gelingt ausschließlich über den Weg der Kommunikation.

Sprachliche Fehler¹, die im Folgenden im Besonderen thematisiert und die in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund des Erlernens der englischen Sprache betrachtet werden, waren, sind und werden immer **Bestandteil des Lernens einer Fremdsprache** sein. Dem institutionalisierten Englischunterricht kommt daher unweigerlich die Aufgabe des Umgangs mit Fehlern zu.

Die Frage, wie Englischlehrer² mit Verstößen ihrer Schüler gegen Normen der Zielsprache umgehen, hängt zweifellos wesentlich damit zusammen, wie sie die Bedeutung von Fehlern und Fehlerrückmeldungen im Sprachlehr- und -lernprozess einschätzen und transparent machen (vgl. Abschnitt 4.2).

Die historische Entwicklung des Stellenwerts des sprachlichen Fehlers zu betrachten kann daher durchaus als interessant bezeichnet werden, da permanente Schwankungen der jeweilig aktuellen Spracherwerbtheorie wie auch sprachdidaktische Überzeugungen in den letzten Jahren zu einer variierenden Positionsbestimmung des Fehlers geführt haben (vgl. Kleppin 2010; Neuner 2007).

Im Zusammenhang mit dem gesteuerten Zweitsprachenerwerb ist der Fehler vor allem aus der Sicht der Lernenden mit negativen Konnotationen belegt. Fehler werden, wenngleich mit abnehmender Tendenz, immer noch als Leistungsversagen und mangelnder Fleiß dokumentiert, ungeachtet der Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung: „Bei der Fehlerbewertung hat sich insbesondere in den letzten Jahren durchgesetzt, dass Fehler nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung gelten“ (Kleppin 2009:60). Dies hängt damit zusammen, dass die Beurteilung (= die Vergabe von Noten) im gesteuerten Fremdsprachenerwerb³ mit der Anzahl der Fehler korreliert (vgl. Abschnitt 4.2).

In der durch den Behaviorismus geprägten sprachdidaktischen Periode der 50er-Jahre galt die Fehlervermeidung als oberstes Prinzip, da der Fehler als Zeichen für unzureichendes Lernen gewertet wurde. Ebenso wurde der Fehler in den 60er-Jahren als etwas Negatives gesehen, was das folgende Zitat eindrucksvoll bestätigt:

-
- 1 Im weiteren Verlauf der Arbeit hebe ich wichtig erscheinende Aspekte durch Fettdruck hervor. Alle in wörtlichen Zitaten zu findenden Hervorhebungen (Kursiv- oder Fettdruck, Unterstreichungen) stammen, soweit nicht anders genannt, dem jeweiligen Original.
 - 2 Im Verlauf der weiteren Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit jeweils die maskuline Form verwendet, wenn von Englischlehrerinnen und -lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern gesprochen wird.
 - 3 „Mit ungesteuertem (Englisch: untutored) oder natürlichem (natural) Fremdsprachenerwerb (language acquisition) wird das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder tutorieller Betreuung bezeichnet. Im Gegensatz dazu spricht man von gesteuertem Spracherwerb im Unterricht (tutored language acquisition) und meint damit die Steuerung von außen durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrer“ (Roche 2008:90f.).

Ein einmal gemachter Fehler lebt weiter. Auch die sofortige Korrektur durch den Lehrer kann seine Wirkung nicht ganz rückgängig machen. Es kommt also darauf an, von vornherein zu verhindern, daß die Schüler überhaupt Fehler begehen. (Heuer 1968:64)

Diese Auffassung verdeutlicht, mit welcher Einstellung man dem Fehler lange Zeit begegnet ist. Das Ziel einer möglichst anzustrebenden Fehlerlosigkeit und des *native-speaker*-Ideals⁴ vor Augen, sahen Vertreter der audiolingualen Methode Fehler als etwas Sündenhaftes, Übles und Ärgerliches, das es um jeden Preis zu vermeiden galt.

Aber die der audiolingualen Methode nachfolgenden Sprachlehrmethoden betrachteten den Fehler bereits aus einem positiveren Blickwinkel. Fehler wurden unter Berücksichtigung des Interimsprachenmodells als selbstverständlicher Bestandteil des Spracherwerbs beurteilt:

[Errors] are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of

-
- 4 Im Laufe der weiteren Arbeit wird immer wieder der Begriff *native speaker* verwendet. Aufgrund einer weltweiten Verwendung der englischen Sprache stellt sich neben der Frage der Definition von '*native speaker*' auch dessen Bedeutung im Sprachlehr- und -lernprozess. In der fachwissenschaftlichen Forschungsliteratur besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es eine allgemeingültige Definition nicht gibt (vgl. Adolphs 2008:119; Cook 2008:170ff.). Die Zeiten, in denen die sprachliche Kompetenz eines so genannten *native speaker* als Gradmesser der sprachlichen Kompetenz von Lernern und Lehrern galt, gehören der Vergangenheit an. Im Kontext des Mehrsprachigkeitskonzepts (vgl. Abschnitt 5.3) und der *lingua franca*-Diskussion scheint es daher angeraten, das *native-speaker*-Ideal kritisch zu hinterfragen. Daher mutet die Forderung der ehemaligen hessischen Kultusministerin seltsam an, Englisch solle „wie eine zweite Muttersprache beherrscht werden und nicht mehr als eine Fremdsprache gelten“ (Wolff 2002:24). Abgesehen davon, dass sich diese Forderung nur schwerlich realisieren lässt, lässt eine solche Einstellung moderne fremdsprachendidaktische Ansätze unberücksichtigt. Da viele Menschen die englische Sprache als Zweitsprache verwenden, vor dem Hintergrund der Funktion des Englischen als *lingua franca* und aufgrund der Existenz regionaler, sozialer und nationaler Unterschiede des Englischen sowie Divergenzen in der Bewertung von Sprechern derselben Varietät in Bezug auf sprachliche Richtigkeit warnt Gnutzmann (1997a:221; 1995a:35) daher vor einer Idealisierung des *native speaker* und vor einer Verabsolutierung des *native-speaker*-Konzepts als zuverlässiger und einzig maßgeblicher Bewertungsgrundlage. Vielmehr werden heute „stärker die soziolinguistischen Kontexte und Merkmale der Sprechsituation sowie die kommunikative Kompetenz der Sprecher zum Ausgangspunkt eines Modells über das Englische in unserer Welt“ (Doff/Klippel 2007:12) gemacht. Eine weitergehende kritische Diskussion des *native-speaker*-Konzeptes kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Für eine eingehende Auseinandersetzung sei daher auf Gnutzmann/Intemann (2008:12f.), Cook (2008:170ff.) und Romero-Little (2008) verwiesen.

errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language. (Corder 1967:167)

Corders Argumentation basiert auf der grundlegenden Erkenntnis, dass Sprachlernen als kreativer Prozess zu verstehen ist, der nicht mechanisch-imitativ abläuft.

Die Vertreter des kommunikativen Ansatzes gaben das Erreichen des *native-speaker*-Ideals und somit einer annähernden Fehlerlosigkeit auf und maßen dem Fehler eine geringere Bedeutung bei. Als eines der „didaktischen Leitprinzipien für einen kommunikativen Englischunterricht“ sollte

die Bewertung einer Schüleräußerung in einer Zielsprache nicht an der sprachlichen Form, der Wohlgeformtheit von Sätzen und ihrer Grammatizität erfolgen, sondern danach, wie verständlich und wie für den Zweck der Kommunikation bedeutsam die jeweilige Äußerung ist. (Piepho 1979:20)

Aus dieser Position geht deutlich hervor, dass der Schwerpunkt auf der Kommunikation, also auf der Verständlichkeit der Aussage, liegt. Auf diesem Verständnis basierend, tritt die Fehlerbedeutung im Sinne einer Addition sprachlicher Verstöße in den Hintergrund. Der am **Richtziel der kommunikativen Kompetenz** orientierte Fremdsprachenunterricht unterwirft sich in erster Linie nicht mehr normadäquaten Korrektheitsansprüchen, sondern fördert das Engagement und die Begeisterung, in einer Fremdsprache interaktiv handeln zu können.

Am Ende der 70er-Jahre setzte sich darüber hinaus die Einsicht durch, dass zielsprachige Normabweichungen als Indikator für Sprachlernprozesse gesehen werden können, also als Hinweise dafür, dass etwas gelernt worden ist. Zur Folge hatte dies, dass der Fehler nun verstärkt mit positiven Konnotationen belegt wurde. Spracherwerb wurde nicht mehr als imitativer, sondern als kreativer Prozess verstanden, bei dem die der Sprache zugrunde liegenden Regelmäßigkeiten gelernt wurden. So wird bei einem Kind, das Englisch als Muttersprache lernt, die falsch gebildete Präteritalform **he goed* als positiver Hinweis für seine Erkenntnis in Bezug auf die Regelmäßigkeit der Bildung des englischen *past tense* gewertet. Das Kind stellt unter Beweis, dass es in der Lage ist, auf dieser Grundlage selbstständig und kreativ neue Äußerungen zu produzieren. Fehler dieser Art lassen sich folglich dahingehend interpretieren, dass sich das Kind in einer Phase erfolgreichen Spracherwerbs befindet: Fehler sind beim natürlichen Spracherwerb etwas völlig Normales.

Das leitet zu der Frage über, welchen **Stellenwert der Fehler im heutigen Englischunterricht** hat. Aufgrund der Tatsache, dass auch Muttersprachler in der (alltäglichen) Kommunikation Fehler machen, ist es unrealistisch, von Englischlernern fehlerlose Textproduktionen zu erwarten. Allerdings sollte jedoch

darauf hingewiesen werden, dass man schriftliche Fehler im gesteuerten Englischunterricht trotz vieler sinnvoller didaktischer Begründungen nicht mit der Gelassenheit behandeln kann, wie es beispielsweise für den natürlichen Zweitspracherwerb charakteristisch ist, da institutioneller Englischunterricht doch immer noch im regulären Unterricht mit Leistungsbeurteilung einhergeht (vgl. hierzu Abschnitt 6.2). Diese Erkenntnis wirft die Frage auf, wie dem sprachlichen Fehler heute begegnet wird bzw. begegnet werden sollte. Es wäre regelrecht kontraproduktiv, Fehler ausschließlich zur Messung der Schülerleistung zu verwenden, besonders dann, wenn ein Schüler das von ihm erwartete Kommunikationsziel – im schriftlichen wie im mündlichen Bereich – trotz gemachter Fehler realisieren kann. Es ist wichtig, „Fehler nicht als ‚Sündenfall‘ des Sprachenlerner“ (Grotjahn 2009:7) zu betrachten, sondern vielmehr als **notwendige Elemente des Fremdspracherwerbsprozesses** und somit als **Lernfortschritte auf dem Weg zur Sprachkompetenz**:

Geht man davon aus, dass bestimmte Fehler entwicklungsbedingt auftreten, dann relativiert sich auch das Thema Fehlerkorrektur sehr schnell. Die Entwicklungsstufen werden ja in Richtung einer Zielvariante durchlaufen. Viele Fehler können daher als Zeichen einer Entwicklung, also als Entwicklungsfehler angesehen werden. Sie markieren damit eher Fortschritt als Rückschritt. (Roche 2008:116)

Daher sollten schriftliche Fehler nicht notwendigerweise als Leistungsversagen oder Desinteresse der Schüler an der Sprache verkannt werden. Vielmehr sollte der Englischunterricht im Sinne einer Motivationserhaltung bzw. -stärkung bei den vorhandenen Kompetenzen des Schülers ansetzen:

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist eine wichtige und notwendige Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse gelingen. Für die Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten ist deshalb wichtiger, den Lernenden die Gewissheit zu vermitteln, dass sie bereits etwas können, als nur an Fehlern zu arbeiten und sich an Defiziten zu orientieren. (Sieber 2003:15)

Gerade aus motivationspsychologischer Sicht sollte die Bereitschaft der Schüler zum Erwerb der englischen Sprache nicht durch eine übertriebene, auf ausschließlich linguistischer Basis durchgeführte und nur auf Benotung zielende Fehlerkorrektur zunichtegemacht werden. Mit Blick auf die aktuelle Unterrichtswirklichkeit findet man in einem Editorial der 2004 zum Thema „Aus Fehlern lernen“⁴ erschienenen Fachzeitschrift *lernchancen* allerdings folgende Einschätzung: „Das Fehlerklima innerhalb und außerhalb der Schule ist doch eher rau. Fehler sind nach wie vor lästig, unerwünscht und peinlich“ (Müller-Weuthen 2004:1).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fähigkeit zur Kommunikation in Alltagssituationen – sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen

Bereich – als allgemein anerkannte Zielvorstellung eines modernen Englischunterrichts gilt (vgl. Abschnitt 7.3.3.2). Es wäre daher fatal, wenn sich die Unterrichtswirklichkeit so darstellen würde, wie Müller-Weuthen sie beschreibt, da in Bezug auf die Fehlerdidaktik eine rückwärtsgewandte Entwicklung stattfinden würde. Insgesamt ist daher von den Schulen ein konstruktiver Umgang mit sprachlichen Fehlern zu fordern, wenn Schüler aus ihren gemachten Fehlern einen Erkenntnisgewinn erzielen sollen (vgl. Kleppin 2010:226; Wiater 2004:6).

1.2 Die Bedeutung der englischen Sprache

Die veränderte Sicht auf sprachliche Fehler, wie sie in Abschnitt 1.1 beschrieben worden ist, führt zu der Frage, wie der Englischunterricht mit dem Fehlerphänomen umgeht, besonders vor dem Hintergrund der Bedeutung der englischen Sprache, die internationale Kommunikation ermöglicht und vor dem Hintergrund der allgemeinen Erkenntnis, dass Sprache zur Verständigung zwischen Menschen ein unverzichtbares Mittel ist, durch die Beziehungen zwischen ihnen gebildet werden können. Zur Realisierung eines solchen Ziels sollte der Englischunterricht die Schüler darauf vorbereiten, sich differenziert, verständlich und situationsangemessen mitteilen zu können, wobei eine derartige Kommunikationskompetenz nicht unbedingt den sprachlichen Normen eines *native speaker* entsprechen müssen.

Das **Bedürfnis nach globalem Informationsaustausch** innerhalb verschiedener Bereiche, z. B. Politik, Diplomatie, Handel und Wirtschaft, Medien oder Technik und Wissenschaft, wirft die Frage nach den schulsprachenpolitischen Konsequenzen dieser Entwicklung hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts auf. Die europäischen Staaten sind hoch entwickelte Wirtschafts- und Kulturnationen, die auf enge internationale Kooperation angewiesen sind, jedoch gleichzeitig in ökonomischer und kultureller Konkurrenz zueinander stehen. Daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit des Erlernens fremder Sprachen und zugleich der Wahrung ihrer Nationalsprachen. Da die einzelnen europäischen Sprachen historisch gewachsene Kommunikationssysteme sind, drückt sich in ihnen die kulturelle Identität der jeweiligen Sprachgemeinschaft aus, die das existenzielle Grundbedürfnis ihrer Mitglieder nach kultureller Orientierung erfüllt. Aus diesem Grund ist es politisch notwendig und zugleich verpflichtend, die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas nicht nur zu wahren, sondern verstärkt auszubauen, wie es beispielsweise bereits in den 1980 erschienenen *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft* sowie in weiteren Resolutionen und Manifesten herausgestellt wurde. Die vom Europarat (2001) ausgesprochenen Empfehlungen zur Kommunikation zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erfordern zur Realisierung internationaler Kommunikation den Einbezug mehrsprachiger Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Die Analyse der schulsprachenpolitischen Situation Deutschlands und anderer europäischer Länder belegt jedoch eindeutig die **dominierende Stellung des Englischen**, die aus seiner Funktion als *lingua franca* weltweit resultiert. Die Diskussion unterrichtlicher Konsequenzen – besonders im Bereich der Fehlerdidaktik –, die u. a. vor dem Hintergrund der englischen Sprache als *lingua franca* bedacht werden sollten (vgl. hierzu Abschnitt 4.2), erfordert eine Klärung dessen, was eine *lingua franca* ist und wie ihr Entstehen erklärt werden kann.

Der europäische Einigungsprozess und die damit eingetretenen Migrationsbewegungen sind dafür verantwortlich, dass es in der heutigen Zeit eine Selbstverständlichkeit ist, dass Menschen mit unterschiedlicher Muttersprache eine gemeinsame Sprache zur gegenseitigen Verständigung nutzen. In diesen Situationen wird die gemeinsam benutzte Sprache als *lingua franca* verwendet. Für Glück (2000:412) ist ein entscheidendes Kriterium einer *lingua franca*, dass durch dieses Kommunikationsmittel die Verständigung internationaler Gesprächspartner erleichtert wird. Edmondson/House (2003:323) definieren Englisch in der Funktion einer *lingua franca* als den Gebrauch der englischen Sprache zur Kommunikation zwischen Gesprächspartnern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Auf der Grundlage dieser Definition wären alle Gespräche, in die ein Kommunikationspartner mit Englisch als Muttersprache involviert ist, so z. B. in einer Unterhaltung zwischen einem Funktionär von Manchester United und einem Funktionär von Arminia Bielefeld während einer Fußballweltmeisterschaft, nicht als *lingua franca*-Kommunikation einzustufen. Im heutigen Kontext einer weltweiten *lingua franca*-Kommunikation würde das skizzierte Gespräch dennoch als solche verstanden. Als Grund dafür nennt Gnutzmann (2007a:321) neben einer nicht spezifisch geprägten anglo-kulturellen Thematik den neutralen Ort des Gesprächs als entscheidendes Kriterium für die Einstufung als *lingua franca*-Kommunikation. Inhalt und Ort der Kommunikation sollten jedoch im Sinne einer *lingua franca*-Unterhaltung nicht primär von Belang sein, da beispielsweise deutsche Schüler, die während eines Engländeraufenthaltes mit ihren Gasteltern Englisch sprechen, die englische Sprache aufgrund des nicht neutralen Ortes nicht als *lingua franca*, sondern als Nationalsprache gebrauchen würden. Somit stünden die sprachlichen und soziokulturellen Normen der Gasteltern als *native speakers* stärker im Vordergrund.

Englisch als *lingua franca* soll im Kontext der vorliegenden Arbeit mit Bieswanger/Becker wie folgt definiert werden: „a language that is used for communication by people who do not share a common native language“ (Bieswanger/Becker 2008:35).

Doyé (2004:4) weist darauf hin, dass Sprache notwendigerweise an Kultur gebunden sei. Eine von ihrer originalen Kultur losgelöste Sprachanwendung würde daher die Gefahr für Missverständnisse beinhalten. Doyé resümiert, dass der

kulturfreie Gebrauch einer Verkehrssprache im Hinblick auf eine interkulturelle Kommunikation ungeeignet ist. Es ist jedoch erst einmal der kulturfreie Status einer *lingua franca*, der die Voraussetzung zu interkultureller Kommunikation schafft. Während solcher Kommunikationssituationen bringt dann jeder Gesprächspartner seine persönliche ‚Kultur‘ in das Gespräch ein. Das verlangt bei den an der Kommunikation beteiligten Parteien allerdings Respekt vor dem und gute Kenntnisse über das jeweilige Wertesystem des Kommunikationspartners.

Eine stärkere Fokussierung auf den (inter-)kulturellen Aspekt im Prozess des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache würde gleichzeitig eine Reduzierung der Wichtigkeit formal-sprachlicher Aspekte bedeuten. Zu einer erfolgreichen gegenseitigen Verständigung innerhalb einer *lingua-franca*-Kommunikation sollte die Bedeutung sprachlicher Fehler, die nicht kommunikationsstörend sind, daher in den Hintergrund treten. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus die Konsequenz, dem **Prinzip der Fehlertoleranz** einen höheren Stellenwert einzuräumen. Mit Fehlertoleranz ist allerdings keine vollständige Ignorierung der sprachlichen Fehler der Schüler gemeint. Vielmehr wird sie in der vorliegenden Arbeit verstanden als die Berücksichtigung der Komplexität des Fehlerphänomens bei der Bewertung eines sprachlichen Fehlers. Unter Komplexität sollen u. a. die kommunikative Wirkung der Aussagen, der Kontext der Aussagen und die unterschiedlich verlaufenden Lernentwicklungen der Schüler verstanden werden. Dabei ist es allerdings problematisch, dies objektiv zu messen, was insgesamt auch nicht unbedingt notwendig ist, denn es ist ein Bewusstsein dahingehend erforderlich, zu verstehen, dass nicht jeder sprachliche Fehler notwendigerweise die Verständigung stört.

Alle, die in irgendeiner Form für Englischunterricht verantwortlich sind, sollten sich dessen bewusst werden, wenn eine grundlegende **Neuorientierung** des Englischunterrichts, besonders **im Bereich der Fehlerdidaktik**, sinnvoll realisiert werden soll. Das erfordert vor allem bei Englischlehrern die Einsicht, das von Lernenden produzierte Englisch nicht uneingeschränkt streng an ihrer eigenen zielsprachigen Norm zu messen. Diese Erkenntnis sollte als Voraussetzung für Fehlertoleranz gelten, denn

für einen Unterricht, der den verkehrssprachlichen Charakter des Englischen unterstreicht, [kann] in der *lingua franca*-Situation [...] ja in der Regel bei allen Beteiligten von einer höheren Toleranz gegenüber Abweichungen vom muttersprachlichen Standard ausgegangen werden. (Burger 2000:10)

Die Forderung nach verstärkter Berücksichtigung von mehr Fehlertoleranz ist insbesondere vor dem Hintergrund des Englischen als *lingua franca* zu sehen, das eigenen Regeln unterliegt (vgl. hierzu Seidlhofer 2007a).

Es ist zwar nicht zwingend erforderlich, dass ein Englischlehrer über *native-speaker*-Qualitäten verfügt, er sollte aber eine gute Sprachkompetenz haben, wobei es zweifelsohne relativ ist, was unter einer ‚guten Sprachkompetenz‘ zu verstehen ist. Insgesamt sollte die nicht perfekte sprachliche Kompetenz eines nicht muttersprachlichen Englischlehrers nicht zu negativ gesehen werden. Seine im Vergleich zu einem muttersprachlichen Lehrer zu sehende vermeintliche sprachliche ‚Unterlegenheit‘ disqualifiziert ihn nicht als kompetenten Englischlehrer. So kompensiert der nicht muttersprachliche Englischlehrer seine ‚sprachliche Unterlegenheit‘ beispielsweise durch seine Kompetenzen im Umgang mit Schülern, durch seine Fähigkeit der Vorhersage sprachlicher Probleme der Schüler, durch größere Effizienz in der Vermittlung von Lernstrategien oder durch die Befähigung der Vermittlung von Informationen über die englische Sprache und Kultur (vgl. hierzu Medgyes 2002:445; Gnutzmann 1999:163f.).

Im Sinne einer anzustrebenden europäischen **Mehrsprachigkeit** (vgl. Abschnitt 5.3) wird die exponierte Stellung des Englischen sehr kritisch gesehen, besonders von Vertretern von Sprachen, die das Englische zu ersticken droht (vgl. hierzu Doyé 2004:5; Gnutzmann 1999:163f.). Für ein Zurechtkommen in der modernen Welt reichen qualifizierte Englischkenntnisse allein nicht aus. Im Gegenteil: Die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen ist von großer Relevanz in Bezug auf eine politische und wirtschaftliche Entwicklung im europäischen Raum. Eine mögliche Angst vor fremdsprachlicher Hegemonie ist dabei unbegründet, wenn die innerhalb der Europäischen Union angestrebte Politik der Mehrsprachigkeit konsequent umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vorrangstellung einer europäischen Leitsprache Englisch – trotz ihrer dominanten Stellung – aufgrund der Identifikation von Sprache und Nation politisch nicht zu realisieren ist. Allgemein unbestritten dürfte jedoch die Prognose sein, dass das Englische seine Funktion als Hauptverkehrssprache aufgrund seines hohen Prestigewertes (vgl. Sauer 2006:2) im vereinten Europa beibehalten, wenn nicht sogar verstärken wird, was Weizsäcker sehr realistisch zusammenfasst:

Der Appell für Mehrsprachigkeit in Europa ist keinesfalls ein Versuch, sich der Allmacht des Englischen entgegenzustemmen. [...] Vor der Weltsprache Englisch gab es die Weltsprachen Spanisch und Französisch. Einen Unterschied kann man allerdings erkennen: Die Globalisierung und die Verflechtung der Weltwirtschaft könnten der Dominanz des Englischen einen dauerhafteren Einfluss bescheiden als seinen beiden Vorgängern. (Weizsäcker 2005:15)

Vor diesem Kontext sollte sich die Lehre der englischen Sprache im schulischen Zusammenhang ändern, wenn die Schüler u. a. auf den Gebrauch der englischen Sprache als *lingua franca* vorbereitet werden sollen. Die Dominanz des Englischen in der Schule impliziert gleichzeitig aber auch Verpflichtungen. Da Englisch bereits in der Grundschule gelehrt und gelernt wird (vgl. hierzu Keßler

2009; Roos 2007), kommt dem Fach die besondere Funktion zu, u. a. den Erwerb anderer Sprachen vorzubereiten und somit einen Beitrag zur Realisierung von Mehrsprachigkeit zu leisten.

Mit der Berücksichtigung anderer Sprachen wird ein Stück weit die befürchtete Angst einer sprachlichen Hegemonie abgebaut. Darüber hinaus soll der (Früh-)Beginn des Lehrens und Lernens der englischen Sprache einen wichtigen Beitrag zur Motivation des Fremdsprachenlernens leisten. Dies erfordert folglich **Konsequenzen für die Fehlerdidaktik**, denn neben einer sich verändernden generellen Einstellung zu sprachlichen Fehlern sollte ferner deren Korrektur aus einem veränderten, stärker auf Fehlertoleranz fokussierenden Blickwinkel gesehen werden (vgl. hierzu Kapitel 4 und 5).

1.3 Begründung und Zielsetzung der Untersuchung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien, die in den letzten Jahren erhebliche Diskussionen über das Bildungssystem in Deutschland in Gang gesetzt haben, wird die Qualität von Unterricht zurzeit kritisch geprüft. In der letzten Zeit sind diverse Veröffentlichungen und Projekte, die die Qualität und Leistung des Unterrichts messen wollen, publiziert worden. So hat beispielsweise die deutsche Kultusministerkonferenz Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss entwickelt, die durch die konkrete Umsetzung in den Kerncurricula der verschiedenen Bundesländer den Versuch unternehmen, länderübergreifend die vorhandenen Probleme in den Griff zu bekommen. Insgesamt wird die Auffassung vertreten, dass wieder mehr Gewicht auf abprüfbare Leistung gelegt werden sollte. Dies wird durch Lernstandserhebungen, zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I oder das Zentralabitur zu erreichen versucht.

Wenn von Leistungsmessung die Rede ist, dann ist für den Englischunterricht bzw. den Fremdsprachenunterricht generell überwiegend die **Messung der sprachlichen Leistung** gemeint. Um sprachliche Leistung zu messen, wird zuerst darauf geschaut, wie viele sprachliche Fehler Schüler in ihren mündlichen und schriftlichen Textproduktionen machen.

Die Analyse, Bewertung und der **Umgang mit sprachlichen Fehlern im Fremdsprachenunterricht** gehören zu den besonders kontrovers diskutierten Themen der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Das Spektrum der unterschiedlichen Standpunkte wird einerseits durch die negative und für den Spracherwerb ‚schädliche‘ Einschätzung von Fehlern bestimmt. Andererseits werden Fehler, vor allem aufgrund der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung und der kommunikativen Didaktik, als notwendige Bestandteile des Spracherwerbsprozesses gesehen.

Als praktizierender Englischlehrer an einem Gymnasium habe ich in vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen heterogene Meinungen zum Thema Fehlerkorrektur und Fehlertoleranz kennen gelernt. Aussagen, die vor allem einer eher konservativen – und folglich weniger schülerfreundlichen – Haltung zu sprachlichen Fehlern zuzuordnen sind, haben mich zu der Frage geführt, welche Bedeutung die **schriftliche Fehlerkorrektur im modernen Englischunterricht der Sekundarstufe II** spielt und wie sie durchgeführt wird.

Den Schwerpunkt meiner Arbeit auf die **Korrektur des Fehlers im schriftlichen Bereich** zu legen beruht zum einen auf der Tatsache, dass eine Auseinandersetzung mit mündlichen Fehlern in ausreichender Zahl vorliegt. Darüber hinaus werden schriftliche Arbeiten, die durch die amtlichen Vorgaben vorgeschrieben sind, von den Lehrern korrigiert und bewertet. Eine so gestaltete Praxis fördert allerdings den Lehrer als uneingeschränkte Korrekturmacht, was vor dem Hintergrund aktueller fachdidaktischer Entwicklungen hinterfragt werden sollte. **Die Schriftlichkeit für die Leistungsfeststellung im Englischunterricht** hat einen sehr hohen Stellenwert, so dass es gerechtfertigt scheint, sich mit der Fehlerkorrektur in diesem Bereich näher zu beschäftigen. Drei Fragen waren für mich in diesem Zusammenhang leitend:

1. Wie ist der aktuelle Forschungsstand zum Thema Fehlerkorrektur?
2. Welche relevanten Forschungsschwerpunkte spielen im Zusammenhang mit diesem Thema eine Rolle?
3. Wie schätzen die direkt am Unterricht beteiligten Personen, also Schüler und Lehrer, die aktuelle schriftliche Korrekturpraxis im Englischunterricht der Sekundarstufe II ein?

Von zentraler Bedeutung ist für mich dabei die Frage, welche Rolle **Schüler innerhalb der schriftlichen Fehlerkorrektur** und der damit in Zusammenhang stehenden Leistungsbewertung spielen. Diesbezüglich stellt Winter generell eine nicht akzeptable passive Rolle der Schüler fest:

Die Überprüfung und Beurteilung der Leistungen ist der Bereich, der weiterhin fast vollständig außerhalb der Möglichkeit zur Gestaltung und Partizipation seitens der Schüler liegt. Sie ist dem Lehrer zugeteilt, weitgehend formalisiert und wird von ihm in der Regel auch individuell vorgenommen. Es hat den Anschein, dass die Schüler diesen Bereich bislang auch bereitwillig dem Lehrer überlassen. (Winter 2008:23)

Wenn Fehler und Fehlverhalten den Menschen charakterisierende Eigenschaften sind, dann haben sprachliche Fehler im Lernprozess der Schüler ihren berechtigten Platz, besonders vor dem Hintergrund, „dass es überhaupt nicht möglich ist, einen angeregten, begeisternden, spontanen, ideenreichen, kreativen und produktiven Unterricht durchzuführen, in dem kaum Fehler gemacht werden“

(Asheuer 2003:133). Eine derartige Einstellung zu Fehlern führt konsequenterweise dazu, sprachlichen Fehlern toleranter zu begegnen, wobei **Fehlertoleranz** nicht bedeutet, dass sprachliche Fehler überhört oder überlesen und nicht mehr angestrichen werden. Vielmehr bedeutet es, die Komplexität eines sprachlichen Fehlers (z. B. Ursachen, Wirkung, Lernstand der Schüler) bei der Bewertung von Fehlern stärker zu berücksichtigen. Insgesamt sollte sich im Englischunterricht die Bereitschaft entwickeln, Fehler als etwas Normales zu betrachten, da sie zum Sprachlernprozess dazugehören.

Fragt man Lehrer nach berufsbedingten Belastungsfaktoren, hat die Korrektur von schriftlichen Arbeiten gute Chancen auf einen vorderen Platz zu kommen. Da diese Tätigkeit ungeahnte Energien absorbiert, ergreifen viele Lehrer eigeninitiativ arbeitsentlastende Maßnahmen. Das kann mitunter dazu führen, dass sie Korrekturroutinen für den schriftlichen Bereich entwickeln, die unter Umständen nicht mehr unbedingt den Ergebnissen der fachdidaktischen Forschung und/oder den Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Daher „ist es wichtig, so früh und so oft wie möglich Gelegenheiten des Abgleichs zu schaffen, um eine empirisch fundierte, realistische Standortbestimmung zu leisten“ (Helmke 2009:37). Die vorliegende Untersuchung unternimmt den Versuch, eine solche Standortbestimmung in Bezug auf die schriftliche Fehlerkorrektur im Englischunterricht der Sekundarstufe II zu leisten.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit besteht die zentrale Frage darin, inwieweit der Englischunterricht dazu beitragen kann, eine für den Unterricht konstruktive Auseinandersetzung mit (sprachlichen) Fehlern zu ermöglichen; vor allem vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass „Fehler in den letzten Jahren nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung gelten“ (Kleppin 2010:226).

Unabhängig davon, ob Menschen ihre Muttersprache oder eine Fremdsprache in natürlicher Umgebung erwerben oder im Fremdsprachenunterricht erlernen, werden sie dabei Fehler machen. An dieser Stelle ließe sich fragen, ob sich eine erneute Thematisierung der Fehlerkorrektur lohnt, wenn doch der sprachliche Fehler als eine natürliche Begleiterscheinung des Spracherwerbsprozesses zu sehen ist. Nicht zuletzt die vielfältige Nutzung technischer Möglichkeiten zu gegenseitiger Kommunikation mittels der englischen Sprache oder die Erweiterung der Europäischen Union und die damit verbundenen schulpolitischen Konsequenzen tragen dazu bei, den sprachlichen Fehler und seinen Umgang immer wieder in einem neuen Licht erscheinen zu lassen, so dass die Fehlerdidaktik bei Weitem kein ‚alter Hut‘ ist – eher im Gegenteil: Sie gehört zum ‚operativen‘ Tagesgeschäft eines jeden Englischlehrers und kann daher nicht an Aktualität verlieren. Die nach wie vor ungebrochene Aktualität des Themas wird folglich durch zahlreiche Veröffentlichungen in jüngster Zeit dokumentiert (vgl. hierzu Kleppin 2010; Kleppin 2009; Kleppin/Mehlhorn 2008; Roche 2008:85f., 116; Roberts/Griffiths 2008; Wilkening

2008:26; Doff/Klippel 2007:198-204; Kieweg 2007a, 2007b; Lochtmann 2007; Haß 2006:281; Nieweler 2006:280-292; Kleppin 2005; Nieweler 2005; Tönshoff 2005).

Gnutzmann/Kiffe (1993:94) stellen kritisch fest, dass Untersuchungen zur Fehlerthematik „fast immer [...] unter Auschluss der Betroffenen“ durchgeführt werden. Daher steht neben der Meinung der Englischlehrer vor allem die Schülermeinung in der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dieses scheint deshalb als unverzichtbar, da Lernen etwas Subjektives darstellt und folglich von den Lernenden mitgestaltet werden sollte. Zur Realisierung einer schülerorientierten Fehlerdidaktik im Englischunterricht sollten deshalb gesicherte Erkenntnisse hinsichtlich der Einstellungen und Vorstellungen der Schüler zur Thematik vorliegen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht daher in der Ermittlung des Ist-Standes hinsichtlich der Einstellungen von Schülern und Englischlehrern zu sprachlichen Fehlern im schriftlichen Bereich und deren Korrektur im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe unter Berücksichtigung aktueller sprachpolitischer und fachdidaktischer Diskussionen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollen Konsequenzen für die unterrichtliche Praxis hergeleitet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im einleitenden **1. Kapitel** der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung des sprachlichen Fehlers im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Vor dem Hintergrund der Bedeutung des sprachlichen Fehlers im Fremdsprachenunterricht allgemein und im Englischunterricht im Besonderen schloss sich die Diskussion der Bedeutung der englischen Sprache an. Daran anschließend wurde die Begründung und die Zielsetzung der Untersuchung vorgestellt.

Das **2. Kapitel** widmet sich verschiedenen **Fehlerdefinitionen**. Dabei wird deutlich, dass dieser im allgemeinen Sprachgebrauch häufig verwendete Begriff aus fachwissenschaftlicher Perspektive nicht eindeutig zu definieren ist. Zuerst wird der Fehler vom linguistischen Standpunkt aus betrachtet. In diesem Zusammenhang wird dargestellt, dass ein Fehler nur als Abweichung verstanden wird, zu deren Bestimmung es einer Vergleichsgröße bedarf, was dann zu der **Diskussion des Normbegriffs** führt. Nach dieser Definition wird dargestellt, wer diese sprachlichen Normen festlegt. Anschließend wird der Fehler aus didaktischer Sicht erläutert.

Kapitel 3 thematisiert das Problem der **Fehlererklärung**. Ausgehend von der These, dass eine Fehlerbehandlung nur unter Berücksichtigung der Fehlerursachen

durchgeführt werden kann, werden vier für den Fremdsprachenunterricht wichtige **Fehlerquellen** erläutert: **die Lernaltersprache, mutterspracheninduzierte Fehler, entwicklungsinduzierte Fehler und unterrichtsinduzierte Fehler.**

Kapitel 4 geht auf die Fehlerkorrektur ein. Nach **grundsätzlichen Überlegungen zur Fehlerkorrektur**, zu denen auch die Unterscheidung mündliche versus schriftliche Fehlerkorrektur zählt, setzt sich die Arbeit mit **Zielen und Inhalten von Fehlerkorrektur** auseinander und diskutiert anschließend **methodische Aspekte der Fehlerkorrektur.**

Im **5. Kapitel** werden fehlerdidaktische Aspekte vor dem Hintergrund fachdidaktischer Forschungsschwerpunkte (**selbstgesteuertes Lernen, interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit** und *language-awareness-Konzept*) diskutiert.

Da der Leistungsbegriff nach den negativen Ergebnissen deutscher Schüler in internationalen Leistungsvergleichen zurzeit intensiv diskutiert wird, beschäftigt sich das **6. Kapitel** des theoretischen Teils mit der **schriftlichen Leistungsmessung.**

Alle Abschnitte der Kapitel 2–6 werden mit einem Resümee abgeschlossen.

Mit **Kapitel 7** beginnt der **empirische Teil der Arbeit.** Zunächst wird eine **Analyse der zurzeit gültigen amtlichen Vorgaben** der verschiedenen Bundesländer mittels eines Fragebogens durchgeführt, um festzustellen, inwieweit sie auf die in dem theoretischen Teil diskutierten Aspekte eingehen. Anschließend werden die Durchführung und die Ergebnisse eines **verbalen Assoziationstests** beschrieben. Dieser wurde in den Jahrgangsstufen 5–13 an hessischen Gymnasien durchgeführt. In den folgenden Teilabschnitten werden dann die **Untersuchungsergebnisse** vorgestellt, die mittels eines **Fragebogens für Englischlehrer und Oberstufenschüler** in Hessen erfasst wurden.

In **Kapitel 8** werden die zentralen Ergebnisse des theoretischen und empirischen Teils der Arbeit resümiert.

Kapitel 9 schließt die Arbeit mit einem Ausblick hinsichtlich einer **schülerorientierten und zeitgemäßen Fehlerdidaktik** ab.

2. Fehler

2.1 Terminologisches

Rein oberflächlich betrachtet, bereitet es im Allgemeinen keine Schwierigkeiten zu bestimmen, was ein *Fehler* ist. Ein Blick in die allgemeine Fehlerdefinition macht dies deutlich. Dort ist u. a. zu lesen, dass Fehler vornehmlich mit Abweichungen vom Richtigen zu tun haben, was der folgende Wörterbucheintrag deutlich macht:

- Fehler:** 1. Abweichung vom Richtigen, Unrichtigkeit, Verstoß gegen Regeln
2. Abweichung eines Meßergebnisses von dem „wahren“ Wert der gemessenen Größe
3. charakterl. Mangel, Schwäche, Unzulänglichkeit
(Wahrig-Burfeind 2006:505)

Interessant ist ein Blick auf synonyme Verwendungen des Begriffs Fehler:

- Inkorrektheit** 1. a) Unrichtigkeit; (*ugs.*): dicker Hund, Hammer, Klops, Patzer, Schnitzer.
b) Fehlgriff, Irrtum, Missgeschick, Missgriff, Panne, Ungeschicktheit, Versehen; (*bildungsspr.*): Fauxpas, Lapsus; (*ugs.*): Ausrutscher, Schnitzer.
2. a) Macke, Mangel, Manki; (*geh.*): Makel
b) Beschädigung, Defekt, Fabrikationsfehler, Lädierung, Macke, Schaden; (*geh.*): Makel; (*Med.*): Vitium
(Dudenredaktion 2007:369)

Ein Blick auf die verschiedenen Synonyme lässt erkennen, dass sich Fehler oder Fehlverhalten in den verschiedenen Lebensbereichen sprachlich unterschiedlich zum Ausdruck bringen (z. B. Macke → Kratzer am Auto; Lädierung → Verletzung am Bein; Defekt → Funktionsuntüchtigkeit eines elektrischen Gerätes).

Auch für den Englischunterricht, und damit in erster Linie auf sprachliche Fehler beschränkt, kann ein Fehler aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden:

Unter „Fehler“ versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Abweichung von einer verbindlichen Norm, das heißt einen Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regel-

haftigkeit oder Angemessenheit, kurz: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann. (Doff/Klippel 2007:198)

Als Fehler werden im Englischunterricht gemeinhin Verstöße gegen das gültige Regelsystem (Kompetenzfehler) oder gegen den situationsbedingten Sprachgebrauch (Performanzfehler) angesehen. (Haß 2006:304)

Besonders in der englischsprachigen Fachliteratur ist zur Bezeichnung von sprachlichen Fehlern eine Vielzahl an Termini zu finden. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass zur Begriffsbestimmung die verschiedensten Prozesse bei der Sprachproduktion berücksichtigt werden. Den im Folgenden dargestellten Begriffserklärungen von Edge (1989) und James (1998)⁵ ist gemeinsam, dass sie die Bestimmung von *sprachlichen Abweichungen* nicht ohne Rekurs auf unterrichtliche Bedingungen vornehmen.

Edge (1989) verwendet den Begriff *mistake* als allgemeinen Terminus für sprachliche Abweichungen, die er in drei Kategorien unterteilt. Dabei ist für ihn die Lehrperson von Bedeutung, weil er davon ausgeht, dass die Meinung des Lehrers über die Bestimmung des Stellenwerts des Fehlers innerhalb seines individuellen Entscheidungsrahmens maßgeblich ist. Diese Vorgehensweise ist aus unterrichtlicher Perspektive zu begrüßen, weil nicht nur linguistische Kriterien zur Bestimmung von Fehlern herangezogen, sondern auch unterrichtliche Aspekte berücksichtigt werden. Da der Lehrer Fehler nur unter Hinzunahme linguistischer Kriterien identifizieren kann, bedingen sich linguistische und didaktische Kriterien, wobei im Sinne einer didaktisierten Herangehensweise unterschiedliche Aspekte (z. B. Lernstand, Motivation, Schwere der Beeinträchtigung innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation) berücksichtigt werden müssen und somit insgesamt eine lernerorientiertere Fehlerdidaktik betrieben werden kann.

Unter *slips* versteht Edge Fehler, von denen der Lehrer meint, dass sie ein Schüler unter Hinweis auf den begangenen Fehler problemlos selbst korrigieren kann. Es handelt sich um Fehler, die durch Faktoren wie Müdigkeit, Unachtsamkeit, Zeitmangel oder Prüfungsangst entstehen können. Anhand von *slips* lässt sich wenig über die sprachliche Kompetenz des Schülers aussagen. Werden Schüler auf Fehler aufmerksam gemacht, die sie dann jedoch nicht selbst berichtigen können, spricht Edge von *errors*. Charakteristisch für diese Fehlerart ist, dass der Lehrer weiß, was der jeweilige Schüler ausdrücken möchte, und dass die Lerngruppe mit der korrekten Form vertraut ist. Die bereits vorhandene Kenntnis über sprachliche Strukturen dient als Grundlage für die Feststellung eines Fehlers. Hier kommt mit dem Dialekt der Klassengemeinschaft eine soziale

5 Die Darstellung der Begriffserklärungen von Edge und James ist einerseits exemplarisch zu begründen, andererseits war die Berücksichtigung einer ihnen inhärenten didaktischen Perspektive Grund für eine intensivere Diskussion.

Komponente ins Spiel: Lehrer und Schüler sprechen größtenteils⁶ dieselbe Muttersprache, und der Unterricht findet auf der Grundlage eines identischen Lehrplans, identischer Materialien und Methoden statt (vgl. hierzu auch James 1998:81).

Attempts sind in der Terminologie von Edge Fehler aus Bereichen, aus denen den Schülern die benötigten sprachlichen Mittel zu einer erfolgreichen Kommunikation noch nicht zur Verfügung stehen. Aus der Unkenntnis linguistischer Formen heraus versuchen die Schüler dennoch, ihre Kommunikationsabsicht zu äußern, was dann in fehlerhafte Sprachproduktion mündet.

Attempts sind für Edge aber auch die sprachlichen Abweichungen, die dazu führen, dass aus der Schüleräußerung nicht mehr eindeutig hervorgeht, was zum Ausdruck gebracht werden soll:

(1) This, no, really, for always my time ... and then I happy. (Edge 1989:10)

James schlägt zur Klassifizierung sprachlicher Abweichungen vier Kategorien vor. *Slips/lapses* definiert er als Fehler, die der Lerner ohne Hilfen schnell selbstständig korrigieren kann.

Mistakes können nur korrigiert werden, wenn Lerner auf die fehlerhaften Stellen aufmerksam gemacht werden. Ist ein einfacher Hinweis auf die sprachliche Abweichung ausreichend, spricht James von „**first-order mistake**“. Bedarf es zusätzlicher Informationen zur Berichtigung des Fehlers, handelt es sich um „**second-order mistake[s]**“ (James 1998:83). Sind dann immer noch weitere Erklärungen notwendig, handelt es sich nach der Klassifizierung von James um *errors*. Bei *solecisms* handelt es sich um vermeintliche Verstöße gegen Regeln des richtigen Sprachgebrauchs, die von Sprachpuristen als solche festgelegt und in Schulen gelehrt werden. Hierzu gehören beispielsweise *split infinitives* oder *stranded prepositions*.⁷ Laut James handelt es sich hierbei um sprachliche Erscheinungen, die gegen das Sprachempfinden von einigen Muttersprachlern verstoßen.

Um die Komplexität der Thematik nicht durch eine begriffliche Vielfalt zu vergrößern, wird im weiteren Verlauf der Arbeit allgemein von *Fehlern* gesprochen. Die von Edge und James getroffenen Unterscheidungen sind für die Ermittlung der Fehlerschwere relevant. Im Bereich der schriftlichen Korrektur (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) werden die von ihnen getroffenen inhaltlichen Differenzierungen jedoch Berücksichtigung finden.

6 Dass Klassen heute nur noch aus deutschen Schülern bestehen, ist an vielen Schulen nicht mehr der Fall. Im Gegenteil: In vielen Schulen sind deutsche Schüler mittlerweile in der Minderheit.

7 *Just try to?always (n)always to) say thank you (split infinitive).
What did he write such a long letter about? (stranded preposition).* (James 1998:73)