

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen
Universität Oran 2 Mohammed Ben Ahmed



Fakultät für Fremdsprachen
Abteilung der angelsächsischen Sprachen
Germanistiksektion
Fachbereich: Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik

Dissertation

Thema

Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien

Jurymitglieder

Vorsitzender: Dr. SEDDIKI Aoussine	Prof.	Universität Oran 2
Betreuerin: Dr. BEGHADADI Fatima	MC.	Universität Oran 2
Gutachterin: Dr. HAMIDA Yamina	Prof.	Universität Oran 2
Gutachter: Dr. BOUIKEN BAHY AMAR Abdelkader	MCA.	Universität Ain Tmouchent

Oran 2015

Hiermit möchte ich mich bei Dr. BEGHDADI Fatima für wertvolle Ratschläge, die sie mir bei der Bearbeitung meiner Doktorarbeit erteilt hat, bedanken.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	06
Kapitel 01	
Zum Sprechen im DaF-Unterricht	
1.1 Versuch einer Begriffsbestimmung „Sprechfertigkeit,“.....	10
1.2 Fertigungsstufen beim Sprechen.....	12
1.2.1 Reproduktionsstufe	12
1.2.2 Rekonstruktionsstufe.....	13
1.2.3 Konstruktionsstufe	13
1.3 Zum Verhältnis zwischen Sprechen und den anderen sprachlichen Fertigkeiten.....	14
1.3.1 Sprechen mit Hörverstehen	14
1.3.2 Sprechen mit Lesen	15
1.3.3 Sprechen mit Schreiben	15
1.4 Sprechen mit anderen sprachlichen Mitteln	16
1.4.1 Sprechen und Phonetik	17
1.4.2 Sprechen und Wortschatz	17
1.4.3 Sprechen und Grammatik	17
1.5 Sprachliche kommunikative Kompetenzen	18
1.5.1 Zum Begriff „Kompetenz“	18
1.5.2 Dimensionen der kommunikativen Kompetenz	19
1.5.2.1 Linguistische Kompetenz	19
1.5.2.2 Soziolinguistische Kompetenz	19
1.5.2.3 Diskurskompetenz	19
1.5.2.4 Strategische Kompetenz	20
1.6 Sprechen in den verschiedenen DaF-Unterrichtsmethoden	21
1.6.1 Sprechen in der Grammatik-Übersetzungsmethode	22
1.6.2 Sprechen in der direkten Methode	22
1.6.3 Sprechen in der audiolingualen/audiovisuellen Methode	23

1.6.4 Sprechen in der vermittelnden Methode	23
1.6.5 Sprechen in der kommunikativen Wende.....	24
1.6.6 Sprechen im interkulturellen Ansatz	25
1.7 Zur gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht	26
1.7.1 Begriffserklärung	27
1.7.2 Besonderheiten gesprochener Sprache	27
1.7.2.1 Nonverbale Kommunikation	32
1.7.3 Sprachliche Interaktion im DaF-Unterricht	35
1.7.3.1 Begriffsabgrenzung	35
1.7.3.2 Interaktionsaufgaben der Lehrenden	36
1.7.3.3 Interaktionsaufgaben der Lernenden	37
1.7.4 Schwierigkeiten beim Aufbau der Sprechfertigkeit	38
1.8 Übungstypologie zur Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht.....	40
1.8.1 Übungen, die Kommunikation vorbereiten	41
1.8.1.1 Übungen zur Phonetik	42
1.8.1.2 Übungen zum Wortschatz	42
1.8.1.3 Diskursmittel	44
1.8.1.4 Übungen zur Grammatik	45
1.8.2 Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren.....	46
1.8.2.1 Dialogarbeit	46
1.8.2.2 Fragen stellen	47
1.8.2.3 Diskutieren	47
1.8.2.4 Monologische Redebeiträge und erzählen	48
1.8.3 Übungen, die Kommunikation simulieren.....	48

Kapitel 02

Mündliche Fehleranalyse im DaF-Unterricht

2.1 Versuch einer Begriffsbestimmung „Fehler“	51
2.2 Fehlerstellung in der Geschichte der fremdsprachlichen Didaktik.....	51
2.3 Fehleranalyse.....	56
2.3.1 Begriffsabgrenzung“ Sprachlicher Fehler „	59
2.3.1.1 Fehler und Norm.....	60
2.3.2 Fehlererkennung.....	64
2.3.3 Fehlererklärung.....	64
2.3.3.1 Einfluss anderer Sprachen.....	65
2.3.3.2 Lernalterssprache.....	70
2.3.3.3 Übungstransfer.....	70
2.3.3.4 Psychische Ursachen.....	71
2.3.3.5 Spezifika gesprochener Sprache.....	73
2.3.4 Fehlerklassifizierung.....	74
2.3.4.1 Klassifikation nach Fehlerursachen.....	74
2.3.4.2 Aufteilung in Kompetenz- und Performanz Fehler.....	75
2.3.4.3 Klassifikationen in linguistische Kategorien.....	78
2.3.4.4 Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler.....	79
2.4 Fehlerbewertung.....	82
2.5 Umgang mit sprachlichen Fehlern im Unterricht.....	84

Kapitel 03

Mündliche Korrekturmethode und-techniken im DaF-Unterricht

3.1 Versuch einer Begriffsbestimmung ” Korrektur,,	88
3.2 Einstellungen zur mündlichen Korrektur in den fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden.....	95
3.3 Formen der mündlichen Fehlerkorrektur.....	100
3.3.1 Implizite Korrektur	100

3.3.2 Explizite Korrektur.....	102
3.3.2.1 Direkte Korrektur.....	103
3.3.2.2 Mitlernerkorrektur.....	104
3.3.2.3 Selbstkorrektur	105
3.3.2.4 Nonverbale Korrekturen.....	110
3.4 Korrekturstrategien und Lehrziel im DaF-Unterricht.....	111
3.4.1 Fehlerkorrektur im Rahmen der Bedeutungsfokussierung	112
3.4.2 Fehlerkorrektur im Rahmen der Formfokussierung.....	113
3.5 Korrekturbewertung.....	115
3.6 Zeitpunkt der Korrektur.....	115
3.7 Die verwendete Sprache bei der Korrektur.....	117
3.8 Korrektur und Sozialformen.....	118
3.9 Mündliche Korrekturwirkung.....	118

Kapitel 04

Zur empirischen Untersuchung

4.1 Methodische Vorgehensweise.....	124
4.1.1 Auswertung des Lernerfragebogens.....	128
4.1.2 Auswertung des Lehrerfragebogens.....	132
4.1.3 Diskussion.....	136
4.2 Handlungsempfehlungen zur mündlichen Korrektur.....	138
4.3 Andere Fehlertherapien.....	141
4.3.1 Fehlervermeidungsstrategien bei Lernern.....	142
4.3.1.1 Kompensationsstrategien.....	142
4.3.2 Lerner motivation.....	143
4.3.3 Übungen zur Förderung des Sprechens.....	143
4.3.4 Umgang mit Sprechangst.....	145
4.3.5 Fehlertoleranz.....	146

Zusammenfassung und Ausblick.....151

Literaturverzeichnis

Literatur zum Anhang

Anhang

Anhang I: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Sprechens

Anhang II: Übungen zur Phonetik

Anhang III: Übungen zum Wortschatz

Anhang IV: Diskursmittelliste

Anhang V: Übungen zur Grammatik

Anhang VI: Liste der falschen Freunde

Anhang VII: Ähnliche starke und schwache Verben

Anhang VIII: Lernerfragebogen

Anhang IX: Lehrerfragebogen

Anhang X: Aufgabe zur mündlichen Fehlerkorrektur

Anhang XI: Beobachtungsbogen für mündliche Fehlerkorrektur

Anhang XII: Fehleranalyse durch Bilder

Anhang XIII: Mündliche Korrektur durch E-Mail

Anhang XIV: Fehlerlexikon

0. Einleitung

Ziel des DaF-Unterrichts ist, die Fähigkeit der Lerner zu Kommunikation in deutscher gesprochener oder geschriebener Sprache zu entwickeln. Die Verwirklichung dieses Ziels kann mit Hilfe verschiedener Techniken und Verfahren erfolgt werden. Dazu eignet sich das Üben, Testen, Motivieren, Korrigieren, In diesem Zusammenhang konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf das Korrigieren, das sowohl schriftliche wie auch mündliche Fehlleistungen betreffen. Abgesehen von der Korrektur schriftlicher Lernerproduktionen, die gut planbar ist und bei deren sowohl der Lerner als auch der Lehrer über genügend Zeit zum Nachdenken und andere Entscheidung zu treffen verfügen, sieht dies im mündlichen Bereiche anders aus. Bei mündlichen Leistungen hat der Lehrer (oder der Lerner) keine Zeit zum Nachdenken, wie er etwas am besten ausdrücken oder korrigieren soll, er muss überlegen, worauf er seine Aufmerksamkeit legen soll. Aus diesen Gründen hat HENDRICKSON (1978)¹ folgende zentrale Fragen formuliert: sollten Fehler überhaupt korrigiert werden? Wenn ja, welche Fehler sollen unter welchen Bedingungen korrigiert werden? Auf welche Art und Weise sollen diese Fehler korrigiert werden? Von wem sollen diese Fehler korrigiert werden? Die Antworten auf diese Fragen entwickelten zahlreichen Forschungsarbeiten zur mündlichen Korrektur. Hierzu lässt sich die Arbeit von HENRICH/HERLMANN (1986)² und KLEPPIN/KÖNIGS (1993)³ Korrekturen als komplexe Handlungssequenz zu verstehen. KLEPPIN (1998)⁴ hat einigen Ratschläge, mit deren Hilfe jeder Lehrer seine Korrekturtechniken herausbilden kann, gegeben. Über den Einfluss mündlicher Korrekturarten auf die Interaktions- und Lernprozesse im DaF-Unterricht informiert

¹ Hendrickson, James M.: Error correction in foreign language teaching: recent theory, Search und practice. Modern language journal 62/1978, 387-398.

² Henrici, Gert/ Herlemann, Brigitte: Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht, Goethe-Institut, München 1986.

³ Kleppin, Karin/Königs, Frank G. : Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur - Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. Fremdsprachen Lehren und Lernen 22/1993, 76-90.

⁴ Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur Langenscheidt Verlag, München 1998.

LOCHTMAN (2003)⁵. Einen Überblick über den Stand der Forschung im Bereich der Fehlerkorrektur gibt TÖNSHOFF (2005)⁶. Aufgaben zur mündlichen Korrektur zeigt SCHWECKENDIEK (2008)⁷ auf. SCHOORMANN/ SCHLAK (2011)⁸ legen den Akzent auf die Faktorenkomplexität der mündlichen Korrekturen im Fremdsprachenunterricht.

Der praktische Orientierungsbedarf des algerischen DaF-Unterrichts zum Thema „mündliches Korrigieren“ wird nicht ausreichend behandelt. Mit der vorliegenden Arbeit möchten wir, einen Beitrag zur Verbreitung dieses Forschungsbereichs für den algerischen DaF-Unterricht zu leisten. In dieser Untersuchung möchten wir mehr auf die Problematik der mündlichen Fehlerkorrektur bei den DaF-Lernern bzw. den DaF -Lehrern an der Universität Oran konzentrieren.

Für eine zielgerichtete Bearbeitung des Themas „**Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien**“ formulieren wir folgende konkretisierende Kernfrage:

Wie soll die Lehrkraft die mündlichen Fehler ihrer Lerner korrigieren?

Was ist das Verhältnis zwischen dem Mündlichen und Fehlern? Wie ist die Einstellung der DaF-Lerner zur mündlichen Korrektur? Wie schätzen die Lehrkraft die Fehler ein? Worauf soll die Lehrkraft bei ihrer mündlichen Korrektur achten? Zu welchem Zeitpunkt sollen mündliche Fehler korrigiert werden? Dies sind weitere Fragen, die wir im Rahmen dieser Arbeit beantworten möchten.

Als Grundlage dieser Untersuchung stellen wir zunächst eine Hypothese auf:

Im Rahmen des jetzigen kommunikativen Lernziels soll die Lehrkraft die Lerner zur Selbstkorrektur auffordern und fördern.

⁵ Lochtmann, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: German as a foreign language, 3, 1-19. 2003.

⁶ Tönshoff, Wolfgang: Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1/2005, 3-21.

⁷ Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 123-172.

⁸ Schoormann, Matthias/ Schlak, Torsten: Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 51/2011, 77-105.

Zu Beantwortung der oben gestellten Fragen werden wir folgende methodische Herangehensweise darstellen. Zuerst richtet sich der Blick auf die theoretischen Positionen zum Sprechen, Fehlern und mündlichen Korrekturen. Darauf folgt die Darstellung von Ergebnissen empirischer Forschung, die anhand zweier Fragebögen (Fragebogen an Lehrern und an Lernern) erfolgt. Abschließend werden wir die gewonnenen Ergebnisse diskutieren und dementsprechend Vorschläge zu Umsetzung in die Praxis unterbreiten.

Ausgehend von diesem methodischen Ansatz wird die vorliegende Arbeit in zwei Teilen gliedert:

Zum einen der theoretische Teil. Dieser Teil gliedert sich seinerseits in drei Kapitel.

Zunächst werden wir im ersten Kapitel auf einige Erkenntnisse aus dem Bereich des Mündlichen eingehen (Definition, Formen, sein Stellenwert im DaF-Unterricht) und konzentrieren wir uns anschließend auf seine Charakteristika, die einen Zusammenhang mit Fehlern haben können. Ein Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf den Schwierigkeiten, die beim Aufbau der Fertigkeit Sprechen auftreten können. Unter anderem erklären wir die unterschiedlichen mündlichen Interaktionenaufgaben der Lehrer und Lerner. In dem letzten Abschnitt dieses Kapitels steht eine Auswahl von Übungen, die die mündliche Kommunikation als Ziel haben, im Vordergrund.

Da der Ausgangspunkt einer Korrektursequenz eine Lerneräußerung, die zumindest einen Fehler enthält, ist, werden wir im zweiten Kapitel auf die Geschichte der Fehleranalyse näher eingehen, um aufzuzeigen durch welche Phasen die Einstellung zu Fehlern in den letzten Jahrzehnten gegangen ist. Danach erklären wir, was ein Fehler eines Fremdsprachenlerner ist dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Identifizierung und Erkennung der Fehler, gefolgt von den möglichen Ursachen von Fehlern und letztendlich den Möglichkeiten, wie sie klassifiziert werden können. Fehlerbewertung und den Umgang mit ihnen werden auch in diesem Kapitel behandelt.

Das dritte Kapitel der Arbeit wendet sich dem Problem der mündlichen Korrektur zu. Hier werden wir Aspekte wie Korrekturweise, Korrekturarten und Zeitpunkt der Korrektur behandeln, sowie die Wirkung der mündlichen Fehlerkorrektur besprechen. Dazu soll zuerst erarbeitet werden, was bedeutet eine Korrektur und welche anderen Reaktionen auf die mündlichen Fehler gibt es? Hinsichtlich der DaF-Lehrziele werden wir Außerdem der Frage nachgehen, worauf soll die mündliche Korrektur fokussiert wird.

Zum anderen, enthält das vierte Kapitel und vielleicht der wichtigste Teil der Arbeit eine Untersuchung bezüglich mündlicher Fehler und ihrer Korrektur anhand von zwei durchgeführten Fragebögen für DaF-Lehrer und Lerner an der Universität Oran. Dieser empirische Teil fängt mit der Beschreibung des Forschungsvorgehens an. Dann werden wir die Untersuchungsmittel der Arbeit und die Gliederung der Analyse vorstellen. Desweiteren werden wir die Ergebnisse der Analyse diskutieren. Einige therapeutische Maßnahmen zu mündlichen Fehlern werden wir abschließend darlegen.

Als Schluss werden wir am Ende dieser Arbeit zusammenfassen, was wir ganz in dieser Untersuchung herausgefunden haben und einen Ausblick darstellen.

1. Zum Sprechen im DaF-Unterricht

Fehler sind im Unterricht oder beim Lernen im Allgemeinen (Muttersprache oder Fremdsprache) ein häufiger Bestandteil, bei seiner mündlichen wie auch schriftlichen Ebene.

In dieser Arbeit werde ich mich mit dem mündlichen Teil vom DaF-Unterricht beschäftigen, mit anderen Worten viele Lerner haben Probleme bei der mündlichen Produktion, da es sich beim Sprechen um eine der komplexesten Fertigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache handelt. Das führt uns zu folgenden Fragen zu stellen: was ist Sprechen? Welchen Stellwert hat das Sprechen im DaF-Unterricht? Welche Charakteristika hat diese Fertigkeit? Inwiefern können diese Charakteristika Schwierigkeiten im DaF-Unterricht schaffen? Auf diese Fragestellungen und anderen soll in diesem Kapitel eingegangen werden.

1.1 Versuch einer Begriffsbestimmung “Sprechfertigkeit,,

Traditionellerweise wird zwischen rezeptiven Fertigkeiten, wozu das Lesen und Hörverstehen zählen, und produktiven Fertigkeiten, welche das Schreiben und Sprechen sind, unterschieden. Eine andere Betrachtungsweise unterteilt die kommunikativen Fertigkeiten (hinsichtlich des Mediums) in mündliche-gesprochene- (Hörverstehen und Sprechen) und schriftliche-geschriebene- (Lesen und Schreiben)¹. (Siehe Abb. 01)

	gesprochene Sprache	geschriebene Sprache
Rezeptiv	HV HÖRVER- STEHEN	LV LESVER- STEHEN
Produktiv	SP SPRECH- FERTIGKEIT	SCHR SCHREIB- FERTIGKEIT

Abb. 01: Die kommunikativen Fertigkeiten (STROCH 1999: 15)

¹ Stoch, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S.15.

Die beiden Betrachtungsweisen vom Sprechen werden in dieser Arbeit berücksichtigt, d.h. das Sprechen als eine produktive und auch als eine mündliche Fertigkeit.

Unter dem Begriff "Fertigkeit" wird im Allgemeinen Grundkenntnisse oder Techniken, die in einem Bereich erworben und die durch Üben entwickelt und gefestigt werden,² verstanden.

Auf der Fremdsprachendidaktik bezogen bedeutet der Begriff "Fertigkeit" die Beherrschung einfacher Tätigkeiten und Arbeitsabläufe, die in einem Lernprozess erworben worden und mühelos anwendbar sind.³

Sprechfertigkeit bezeichnet "die Fähigkeit sich mündlich zu ausdrücken auf einer solchen Art und Weise, dass der Inhalt der Aussagen des Sprechers vom Zuhörer ausreichend verstanden wird"⁴.

Im Rahmen des Lernprozesses ist die Sprechfertigkeit laut BAUSCH: "das Vermögen des Lerners, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist". (PAULES 1991: 199 zitiert nach MARYSE 2000: 63)

Der nun kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht (wie insbesondere aus 1.6.5 noch deutlich hervorgehen wird) hat die Tatsache, dass Sprechen eine spezifische Form des Handelns darstellt, in den Vordergrund gestellt wird.

Bei dem Aufbau der Fertigkeit Sprechen läuft drei mentale Prozesse gleichzeitig ab (SCHATZ 2006: 29)⁵:

Um zu sprechen, muss der Sprecher zuerst ein Konzept erstellen, Gedanken darüber machen, was er überhaupt sagen will (Was soll gesagt werden), dies entspricht dem

²Entnommen aus: <http://www.provincia.bz.it/intendenza.../fertigkeiten.pdf>, gesehen am 12.3.2012, um 16:00.

³Entnommen aus: <http://www.docstoc.com/docs/.../Fertigkeitstraining-im-FSU>, gesehen am 12.3.2012, um 16:20.

⁴Entnommen aus: <http://www.thau-knudsen.dk/dokumenter/.../index.php?id..> gesehen am 14.3.2012, um 16:00.

⁵Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 20-) Langenscheidt Verlag, München 2006, S.29.

ersten Prozess **Konstruktion**, außerdem wird in dieser Phase überlegt, wie etwas in Bezug auf den Adressaten und die jeweilige Situation gesagt werden soll (Wie soll es gesagt werden).

Danach sucht der Sprecher nach geeigneten Redemitteln, was die **Transformationsphase** betrifft (Übertragung des Was und Wie in Sätze). Dabei werden die Wörter in den richtigen Formen zurechtgelegt. Somit läuft im Kopf des Sprechers schon eine Vielzahl von Such-, Verknüpfungs- und Entscheidungsprozessen ab, bevor er überhaupt den Mund aufmacht und etwas sagt.

Der dritte Prozess ist die **Realisation**, dabei kommt es zur lautlichen und gestisch-mimischen Realisation der Mitteilung.

SCHATZ (2006: 30) legt den Akzent darauf, dass die Hauptschwierigkeiten beim Sprechen für Fremdsprachlernende bei Transformationsphase liegen. (ausführlich dazu in 1.7.4)

1.2 Fertigkeitsstufen beim Sprechen

Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit sind Fertigkeitsstufen zu berücksichtigen, diese didaktisch-methodischen Stufen des Sprechens lassen sich nach SCHREITER (2001: 65) in drei Stufen unterteilt, bei denen handelt es sich um die Stufe der Reproduktion, der Rekonstruktion und der Konstruktion. Hauptkriterien für diese Einteilung ist die Frage, inwieweit die Lerner für die mündliche Produktion sprachliche und inhaltliche Vorbereitung brauchen und das Maß an Selbstständigkeit in Bezug auf die sprachliche Realisierung (ESCHBACHER)⁶.

1.2.1 Reproduktionsstufe

Diese Stufe wird von SCHREITER (Ebd.) auch als „variationsloses/imitierendes Sprechen“ bezeichnet. Dabei wird der Lerner einen Text hören oder lesen, danach (fast) wörtlich wiedergeben. Der Inhalt wird auf dieser Ebene des Spracherwerbs nicht verändert.

⁶ Entnommen aus: <http://WWW.oths.univie.ac.at/> Eschbacher, Carina: Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute, gesehen am: 16.3.2012, um: 16:20.

1.2.2 Rekonstruktionsstufe

SCHREITER bezeichnet diese Art von Sprechen als „gelenkt-variiertes Sprechen“. (SCHREITER 2001: 65) Diese Stufe handelt es sich um die freie Wahl des Ausdrucks bei Lerner, voraussetzend dafür ist das Behalten der hauptsächlichsten Textaussagen. Der Lerner kann sich daher in Hinblick auf die sprachliche Form von der Vorlage entfernen.

1.2.3 Konstruktionsstufe

Daher spricht SCHREITER (Ebd.) von „freiem Sprechen“. In dieser letzten Phase, nämlich die Konstruktion ist der Lerner in der Lage, einen Inhalt und eine sprachliche Form aus seinen vorhandenen Kompetenzen zu schöpfen. Da es sich nicht mehr um Spracherwerb handelt. Laut RAMPILLONs Meinung (zitiert nach SCHREITER 2001: 66) ist das Sprechen auf dieser Stufe die frei selbständige Anwendung.

In den heutigen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen vom Fremdspracherwerb wird eine andere Einteilung von diesen Stufen entwickelt, sie werden in vier Phasen gegliedert, das als Vier-Schritte-Modell genannt wird. (REDER 2011)⁷ Es enthält folgende Schritte:

- Reproduzierendes Sprechen
- Rekonstruierendes Sprechen
- Redemittel anbieten
- Freies Sprechen

Die erst-, zweit- und viertgenannten Schritte haben das gleiche erwähnte Lernziel. (in 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3)

⁷Entnommen aus: http://janus.ttk.pte.hu/... Reder, Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik _prinzipien_zur_vermittlung_..., gesehen am 02.04.2012, um 15:20.

Bezüglich des dritten sprachlichen Schritts, nämlich das Redemittel handelt es sich um sprachliche Elemente, die um bestimmte Sprechintentionen realisieren zu können, verwendet werden

z.B.: *Grißen, Danken und Bitten, ...* (Vgl. 1.8.1.3)

Zu erwähnen schlägt SCHUDACK (2007: 98)⁸ für jede Sprechstufe verschiedene Techniken und Strategien vor, die der Verbesserung von Sprechfertigkeit dienen können. (Siehe Anhang I.)

1.3 Zum Verhältnis zwischen Sprechen und den anderen sprachlichen Fertigkeiten

Zwischen den vier Fertigkeiten bestehen enge Zusammenhänge, die produktiven Fertigkeiten setzen die Rezeptiven (vgl. 1.1) voraus, mit anderen Worten, um mit der Sprache produktiv umzugehen, müssen die Lerner schon etwas rezipiert haben. Früher gab es die Meinung, dass die Fertigkeiten in einer bestimmter Reihenfolge geübt sein sollen: vom Hören zum Sprechen zum Lesen und dann zum Schreiben. Im Gegensatz dazu, treten sie im heutigen Fremdsprachenunterricht nicht isoliert sondern im Wechselspiel auf. BORGWARDT (1993: 106 ff. zitiert nach SHAHAB 1996: 60) führt folgenderweise an: *“gute Ergebnisse im orthographisch, lexikalisch und grammatisch richtigen Schreiben können durch häufiges Lesen gefördert werden, sich aber auch positiv auf die Informationsaufnahme beim Lesen auswirken und letztendlich den mündlichen Sprachgebrauch positiv beeinflussen.“*

An dieser Stelle beschäftigt sich dieses Unterkapitel mit dem erwähnten Wechselspiel vom Sprechen Hörverstehen, Lesen und Schreiben.

1.3.1 Sprechen mit Hörverstehen

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen sind Bestandteil der mündlichen Kommunikation, sie beruhen auf dem phonischen System. SCHATZ (2006: 36)

⁸ Chudak, Sebastian: Lernerautonomie: fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Europäischer Verlag der Wissenschaft, Frankfurt am Main 2007, S.96.

stellt in ihrer Lehrwerk „ Fertigkeit Sprechen“ heraus, dass Hörverstehen und Sprechen untrennbar verbunden sind. Bei SCHREITER (2001:32) findet sich die Meinung, dass das Hörverstehen eine sprachliche Aktivität ist, die in engem Zusammenhang mit dem Sprechen steht, er führt auch an, dass das verstehende Hören ein komplizierter psychischer Prozess ist, in dem der Mitteilungsgehalt sprachlicher Äußerungen des Sprechers im Gedächtnis des Hörers adäquat rekonstruiert werden muss. (Ebenda:33) GERTRAUDE äußert sich auch in diesem Sinn: *„Als entscheidende Voraussetzung für eine korrekte Aussprache betrachtet man heute das richtige Hören der Lauterscheinungen der Fremdsprache.“*⁹

SHAHAB (1996: 60)¹⁰ ist folgender Meinung: *„ Je besser also bei den Lernenden das lautdifferenzierende Hören entwickelt ist, um so besser können sie auch Laute, Lautkomplexe und Wörter artikulieren.“*

Beim Hören reicht es nicht, dass nur die Wörter versteht werden, sondern soll auch auf die Intonation, Betonung und den Tonfall achtet werden. (HUNEKE/STEINIG 2005:118)¹¹

1.3.2 Sprechen mit Lesen

KIRCHNER (1988: 352 zitiert nach LACHACHI 2010: 31) geht davon aus, dass um eine oftmals zu beobachtete sprachliche Stagnation zu überwinden, ist die Entwicklung des Sprechens wichtig für die Aneignung des Hörens und des Lesens.

1.3.3 Sprechen mit Schreiben

KAST(1998: 21)¹² stellt in der Fernstudieneinheit “Fertigkeit Schreiben“ fest, dass beim Schreiben wird dem Schreibenden auch die Lautform bewusst, da das

⁹ Gertraude, Heyd: Deutsch lehren, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Mein 1991, S. 68.

¹⁰ Shahab Ferhan Ahmad: Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch ,Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996, S.60.

¹¹ Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4.Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S. 118.

Schreiben vor allem im Anfangsstadium, von einem inneren Sprechen begleitet ist. FLEISCHER/HELBIG/LERNCHER¹³ sprechen über die Aufzeichnungsfunktion eines Schreibenden, nämlich die Tätigkeit der Überführung gesprochener Äußerungen in geschriebenen Äußerungen. LACHACHI¹⁴ ist der Meinung, dass die Entwicklung des Schreibens das Sprechen unterstützen kann. BOHN (1996 a: 111 zitiert nach STROCH 1999:215) spricht in diesem Zusammenhang über die gegenseitige Stützung der Fertigkeiten in seinem Ausdruck: „*das Schreiben beeinflusst die Entwicklung des Sprechens positiv*“, er betont auch, dass der Einfluss des Schreibens auf Sprechvorgänge im Allgemeinen größer als umgekehrt ist. In dieser Aussage ist den Behaltenseffekt des Sprechens durch Schreiben gemeint.

Um in dem Fremdsprachenunterricht sprechen zu können, reicht die Beherrschung der vier sprachlichen Fertigkeiten alleine jedoch nicht aus. Deshalb ist es auch notwendig, den Lernern sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik, Phonetik) zur Verfügung zu stellen. Der folgende Abschnitt verfolgt das Ziel, den Einfluss dieser sprachlichen Mittel auf die Sprechfertigkeit, zu bestimmen.

1.4 Sprechen mit anderen sprachlichen Mitteln

STORCH (1999: 217) betont folgendermaßen: “ *Sprechen ist ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten: Inhalt, Form, (Morphosyntax), Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw.* “. Er betont auch, dass Jemand, der sprachlich handelt, muss zunächst bestimmte Inhalte in eine lineare lautliche bzw. graphische Form bringen bzw. muss einer Laut- bzw. Buchstabenkette Inhalte entnehmen. (Ebd.: 16) Damit ist gemeint, dass der Aufbau des Sprechens von Beherrschung verschiedener sprachlichen Mittel abhängig ist.

¹² Kast Bern: Fertigkeit Schreiben (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 12-) Langenscheidt Verlag, München 1998, S. 21.

¹³ Fleischer Wolfgang, Helbig Gerhard, Lerchner Gotthard: Deutsche Sprache -kleine Enzyklopädie- PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2001, S. 326.

¹⁴ Lachachi, Djamel Eddine: DaF2 lehren und lernen, (Deutsch als Fremdsprache). In : Tradtec Zeitschrift 9/ 2010, S 31.

Diese Mittel sind z.B.: lexikalische Kenntnisse, grammatische und phonetische Regeln.

1.4.1 Sprechen und Phonetik

Der Lerner muss über phonetische Fertigkeiten verfügen, um seine Äußerung korrekt zu artikulieren genauer gesagt der Zuhörer muss die Wörter identifizieren können, die Aussagen verstehen, und die Aussprache muss zum größten Teil den phonetischen Regeln der Zielsprache entsprechen.

1.4.2 Sprechen und Wortschatz

Der Wortschatz ist eine wichtige Voraussetzung für Sprechfertigkeit. Die Wörter müssen von dem Wortschatz der Zielsprache stammen, und nicht von einer anderen Sprache herkommen, und der Sprecher muss ihre korrekte Bedeutung (im Satz), sowohl als die häufigste Nebenbedeutungen kennen. Zunächst muss die Wahl von Wörtern dem Sinn der gemeinten Aussage entsprechen, also der Sprecher muss einen Wortschatz zur Verfügung haben, womit er den gewünschten Sinn ausdrücken kann.

1.4.3 Sprechen und Grammatik

Der Sprecher muss die dementsprechenden grammatischen Regeln kennen, damit er die Wörter korrekt konjugiert und dekliniert, er muss auch die Satzteile in eine Reihenfolge stellen, die den syntaktischen Regeln der Zielsprache befriedigen.

Nachdem wir den Verhältnis zwischen Sprechen und sprachlichen Fertigkeiten, Sprechen und sprachlichen Mitteln durchgeführt haben, versuchen wir im kommenden Unterkapitel die folgenden Fragen zu beantworten: Was ist unter kommunikativer Kompetenz eigentlich zu verstehen? Und über welche kommunikativen Kompetenzen soll der Sprecher verfügen?

1.5 Sprachliche kommunikative Kompetenzen

Im orientierten kommunikativen Ansatz hat sich in den letzten 20 Jahren den Ausdruck "kommunikative Kompetenz" als übergeordneter Begriff durchgesetzt. (Siehe 1.6.5) DESSELMANN¹⁵ äußert sich in diesem Zusammenhang folgendes: " *Ein Hauptwesensmerkmal des modernen Fremdsprachenunterrichts ist seine kommunikative Zielsetzung.* " Diese Letzte bedeutet den Lernenden dazu befähigen, die Fremdsprache als Mittel der Verständigung durch entsprechendes Sprachkönnen anzuwenden. (Ebd.) Mit anderen Worten die kommunikative Zielstellung des Fremdsprachenunterrichts erfordert die Ausbildung von fremdsprachigem Können im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

1.5.1 Zum Begriff „Kompetenz“

Um zu verstehen, was der Begriff kommunikative Kompetenz bedeutet, soll zuerst den Begriff Kompetenz erläutert werden.

Im Rahmen der Linguistik fasst NOAM CHOMSKY den Begriff Kompetenz als die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze seiner Sprache zu erzeugen. Diese Fähigkeit beruht auf der angeborenen Kenntnis der Grammatik, die aus einer begrenzten Anzahl von Regeln und Prüfverfahren besteht. (SUTTER / CHARLTON 2002: 130 f.)¹⁶

Die Kompetenzen sind in zwei Gruppen eingeteilt: allgemeine Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen. Die allgemeinen Kompetenzen werden hier nicht behandelt, sondern es wird direkt die kommunikativen Sprachkompetenzen behandeln.

Dell H. HYMES (1927 zitiert nach DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 86) versteht unter dem Begriff kommunikative Kompetenz das grammatische und lexikalische, aber auch das sozio- und psycholinguistische Wissen von Menschen.

¹⁵ Desselmann, Günter: Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In : Funke, Günter –Horst (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 218.

¹⁶ Becker-Mrotzek, Michael: Didaktik der mündlichen Kommunikation Band 3, Schneider Verlag, Köln 2009, S. 1.

1.5.2 Dimensionen der kommunikativen Kompetenz

Bei den kommunikativen Kompetenzen lässt sich die folgenden verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden (DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 87), die mit ihrem Zusammenspiel für das Gelingen von sprachlicher Verständigung verantwortlich sind:

1.5.2.1 Linguistische Kompetenz

Die linguistische Kompetenz bedeutet das Wissen und Kenntnis von Elementen eines Sprachsystems, sie besteht aus morphologischen (unregelmäßige Formen), syntaktischen (Anordnung von Wörtern zu Sätzen), phonologischen (Satzakzent, Intonation), semantischen (Synonyme und Antonyme) und orthographischen (die richtige Schreibweise) Kenntnissen.

1.5.2.2 Soziolinguistische Kompetenz

Diese Kompetenz befasst sich mit den Bedingungen der Sprachverwendung in verschiedenen soziokulturellen Kommunikationssituationen, dazu gehört die sprachlichen Kennzeichnungen sozialer Beziehungen

z.B.: Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformen, von Anredeformen (Dr. +Nachname), die Höflichkeitskonventionen (z.B.: bitte, dank).¹⁷

1.5.2.3 Diskurskompetenz

Mit der Diskurskompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, kohärente und Kohäsion Texte zu produzieren und zu verstehen gemeint, dies wird mit Verbindung von grammatischen Strukturen und Bedeutungen gefasst. Sie schließt Wissen um die folgenden Aspekte ¹⁸ : Kenntnis über Gestaltungskonventionen eines Textes (Beschreibung, Erzählung, Argumentieren,...), das Kooperationsprinzip beim Gesprächsbeitrag (es betrifft die akzeptierten Richtung des Gesprächs in Hinblick

¹⁷ Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S.119.

¹⁸ Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S. 123.

auf: die Qualität (Versuch, einen Beitrag, dass er wahr ist, zu machen), die Quantitativ (viele Informationen wie nötig zugeben), die Relevanz (Vermeidung von Irrelevanten) und die Art und Weise (kurz und gute strukturierte Ausdrücke und Vermeidung der Unklarheit).

1.5.2.4 Strategische Kompetenz

Es geht um die Beherrschung der verbalen und nichtverbalen Kommunikationsstrategien bei dem Sprecher, um die Probleme bei der sprachlichen Verständigung und beim Sprachenlernen zu lösen. Darunter lassen sich Planungsstrategien, Vorbereitungsstrategien und Kompensationsstrategien unterscheiden.

Bei solchen Situationen, wenn Worte nicht genug sind, brauchen wir neben den verbalen Äußerungen auch nichtverbale Kommunikationsstrategien, die entweder bewusst oder unbewusst sein können (ausführlich dazu in 4.3.1.1). *„Man macht einfach das Beste, was man kann, um seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen.“* (SAVIGNON)¹⁹

Die strategische Kompetenz kann laut SAVIGNON (Ebenda) zwei Funktionen haben. Erstens kann sie die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern retten, wenn sie wegen beschränkter Fertigkeiten des Sprechers zusammenbricht. Wenn der Sprecher sich z. B. an einen Ausdruck oder eine grammatische Form der Sprache nicht erinnern kann, kann er den Sachverhalt anders zu erklären versuchen.

Zweitens, mithilfe der strategischen Kompetenz können die Äußerungen verstärkt werden, z. B. mit nichtverbalen Ausdrücken (mit dem Kopfschütteln), es wird betont, dass wirklich die Meinung mit dem Gesprächspartner geteilt hat.

CANALE und SWAIN (1980)²⁰ halten es für wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht keiner von den Bereichen der kommunikativen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs- und strategische

¹⁹ Entnommen aus: [http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala, Saila: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache.pdf?](http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala_Saila:_Zum_Stellenwert_der_kommunikativ-interkulturellen_Kompetenz_in_Übungen_zur_mündlichen_Sprachproduktion_in_Deutsch_als_Fremdsprache.pdf?), gesehen am 13.06.2012; um 17:20.

²⁰Ebenda.

Kompetenz) wichtiger als ein anderer in erfolgreicher Kommunikation sein kann. Das erstrangige Ziel der kommunikativen Sprachbetrachtung ist es, zu ermöglichen, dass die vier Arten der Kompetenz beim Lerner integriert werden, so dass keine von ihnen das Ergebnis dominiert.

Das Sprachverhalten kompetenter Sprecher ist nach STROCH (1999: 18) durch die folgenden drei Eigenschaften charakterisiert: Angemessenheit der Äußerung, Geläufigkeit bei der Produktion, Korrektheit der sprachlichen Form:

- **Angemessenheit:** Äußerungen kompetenter Sprecher sind in der Regel den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituation und den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angemessen.
- **Geläufigkeit:** Äußerungen kompetenter Sprecher sind dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Mittel flüssig hervorgebracht und verstanden werden. Beim sprachlichen Handeln richten die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt ihrer Aussage sowie auf verbale und nonverbale Reaktionen des Kommunikationspartners, während sie die sprachliche Form ihrer Äußerungen weitgehend unbewusst-automatisch und deshalb sehr geläufig produzieren. Das betrifft die mentalen Prozesse der Planung als auch die sprechmotorische Realisierung von Äußerungen.
- **Korrektheit:** Äußerungen kompetenter Sprecher enthalten keine sprachlichen Fehler bzw. ihre sprachlichen Abweichungen werden normalerweise nicht als Fehler empfunden. Die Korrektheit kann der linguistischen Komponente zugeordnet werden, d.h. dem sprachlich korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel.

1.6 Sprechen in den verschiedenen DaF-Unterrichtsmethoden

Der Fremdsprachunterricht lebt in ständigem Wandel aufgrund von gesellschaftlichen und politischen Faktoren und die Frage nach der richtigen Unterrichtsmethode ist bis heute gestellt. Im Rahmen dieses Wandels und dieser Entwicklung nimmt die Fertigkeit Sprechen eine Sonderstellung ein. In diesem

Unterkapitel wird diese Position in den verschiedenen DaF-Unterrichtsmethoden unter folgender Leitfrage skizziert: in welcher Methode spielt das Sprechen eine Rolle und in welcher nicht?

1.6.1 Sprechen in der Grammatik-Übersetzungsmethode

Die älteste Fremdsprachenunterrichtsmethode, die bis in die 40er Jahre des 19.Jahrhunderts dominierend war. Ziele dieser Methode war die Kenntnis der Wörter und der Grammatikregeln der fremden Sprache, sie betonte sehr das Sprachwissen und nicht Sprachkönnen, ihrer relevanten Tätigkeiten waren Grammatik, Übersetzung, Schreiben, Lesen dementsprechend berücksichtigt sie die Fertigkeit Sprechen kaum.

Charakteristische Übungstypen für diese Methode waren: Übersetzungsübungen, Ergänzungsaufgaben, Umformung von Sätzen nach formalen Grammatikkategorien, Formulierung korrekter Einzelsätze nach einer Regel oder Nacherzählungen. Die Kritik an dieser Methode besteht darin, dass sie die praktische Verwendung und Vermittlung der fremden Sprache vernachlässigt.

1.6.2 Sprechen in der direkten Methode

Diese Methode kommt als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode (Reformmethode), der Unterrichtsschwerpunkt dieser Methode, die am Ende des 19.Jahrhunderts entwickelt wurde, liegt auf der mündlichen Kommunikation um ihr Hauptziel, das die Verwendung von fremder Sprache in Alltagssituationen war, zu verwirklichen. Nennenswert wandte sich VIËTOR (1882 zitiert bei NEUNER/HUNFELD 1993: 33) gegen die Vorherrschaft der Schrift und der Grammatik im Unterricht von lebenden Fremdsprachen. Sie kennzeichnet sich durch ihre „Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht, in dem die gesprochene Sprache den absoluten Vorrang hat²¹. Bei dieser Methode wird die Muttersprache vom fremdsprachlichen Unterricht ausgeschlossen, sie wurde als Störfaktor betrachtet“. (Ebd. : 37)

²¹ Neuner Gerhard , Hunfeld Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts-Eine Einführung-, Langenscheidt Verlag , München 1993, S.33.

Nachsprechübungen waren ihrer berühmten Übungstypen, nämlich Modelldialoge werden bei dieser Methode auswendig gelernt und dann von den Lernenden selbst nachgespielt.

1.6.3 Sprechen in der audiolingualen/audiovisuellen Methode

Diese Methoden stellen eine wichtige Neuerung in der Fremdsprachdidaktik in den 50er und 60er Jahren dar, sie streben die mündliche Verwendung der Sprache als höchstes Lernziel an d.h. der Schwerpunkt liegt auf den Fertigkeiten Hören und Sprechen²². Sie stellen eine Weiterentwicklung der direkten Methode.

Geltende Übungstypen für diese Methoden: Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen, und Pattern-Übungen.

Pattern sind Mustersätze und Strukturmodelle, nach denen viele Sätze gebildet werden können, die zwar die gleiche Struktur haben, aber sich in der Lexik unterscheiden. (BLOOMFIELD 1964: 295 zitiert nach BEGHADADI 2007: 17)

Die Kritik an diesen Methoden machte sich daran fest, dass der aktiv kognitiv Teilnahme der Lerner vernachlässigt werden, wenn die Lerner bereits von Anfang an korrekte Sätze durch Imitation produzieren konnten, was zu Langweile führt (Siehe EHNERT/SCHRÖDER/HOSAKA 2001: 26)²³.

1.6.4 Sprechen in der vermittelnden Methode

NEUNER und HUNFELD²⁴ schreiben in der Fernstudieneinheit „Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“, dass die vermittelnde Methode als eine Folge von Vermischung der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode ist, sie entstand in den fünfziger Jahren. Die Grammatik und Literatur haben einen hohen Stellenwert bei dieser Methode genommen.

²² Huneke Hans-Werner, Steining Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4.Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S.169.

²³ Ehnert Rolf, Schröder Hartmut, Hosaka Muneshige: Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerke, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2001, S. 26.

²⁴ Neuner Gerhard, Hunfeld Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts-Eine Einführung-, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 4-) Langenscheidt Verlag, München 1993, S. 70.

Bezüglich des mündlichen Sprachgebrauchs gab es bei dieser Methode Übungen auf der Basis lebendiger Sprechsituationen-Alltagskommunikation- mit Hilfe vom Einsatz der Filme und Videos. (vgl. EHNERT/SCHRÖDER/HOSAKA 2001: 27)

1.6.5 Sprechen in der kommunikativen Wende

Seit den 1970er Jahren wird in der fremdsprachlichen Didaktik von der sog. „kommunikativen Wende“ gesprochen, diese Methode richtet sich an das Sprachsystem an erster Stelle nicht, sondern an die Sprechhandlungen, demzufolge spielt die Authentizität eine große Rolle dabei, „*Authentizität war und ist eine der zentralen Forderungen der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik*“. (STROCH 1999: 244)

Sie berücksichtigt die Förderung der gesprochenen Sprache und der Fertigkeit des Sprechens. In dem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht dominiert das sprachbezogene Handeln und wird der Mitteilungsaspekt weitgehend vernachlässigt. (Ebenda)

Laut CANALE²⁵ ist das Hauptziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die Lerner darauf vorzubereiten und sie dazu zu ermutigen, ihre begrenzte kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache optimal auszunutzen, damit sie an authentischen Kommunikationssituationen teilnehmen können.

Typische Übungsformen von dieser Methode sind: Übungen mit produktivem Charakter, Übungen zur Entfaltung von freien Äußerungen.

Eine Kritik an dieser Fremdsprachunterrichtsmethode wird in der Unterrichtspraxis gezeigt, diese Kritik liegt darin, dass es nicht nur Vorteile sondern auch Nachteile der Kommunikativen Didaktik gibt²⁶. Es ist z. B. mit Dialogen aus dem Alltagsleben, die die Lerner häufig inhaltlich unterfordern.

²⁵ Entnommen aus: http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala, Saila: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache.pdf?, gesehen am 13.06.2012; um 17:20.

²⁶ Entnommen aus: http://janus.ttk.pte.hu/.../Reder Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik _prinzipien_zur_vermittlung_..., gesehen am 02.04.2012, um 15:20.

BLACK/BUTZKAMM (1977: 12 zitiert bei STROCH 1999:244) hat diese Kritik im folgenden Zitat wiedergespiegelt: „*bei der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik steht der Lernende vor der Aufgabe, sich mit einer Situation und einer Rolle zu identifizieren, die er selbst nicht erlebt hat*“.

SHAHAB (1996: 60) hält es für wichtig, dass die Vernachlässigung des sprachlichen Wissens zugunsten einer Förderung des sprachlichen Könnens gefährlich ist.

1.6.6 Sprechen im interkulturellen Ansatz

In den 80er und 90er Jahren wurde verstärkte Berücksichtigung von spezifischem kulturellem Hintergrund der Lerner vorgekommen.

Laut HUNEKE und STEINING (2005: 174) besteht die vorrangige Aufgabe dieser Methode darin, eine bloße Vermittlung von Fertigkeiten, damit die Lerner bei Kontakten mit Sprechern der Zielsprache erfolgreich sein können.

Die Erweiterung dieser Methode bezieht sich vor allem darauf, den speziellen kulturellen Hintergrund der Lerner stärker in den Lernprozess zu integrieren. NEUNER und HUNFELD (1993:117)²⁷ lauten: „*vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung*“, was bedeutet, dass die Entwicklung der Äußerungsfähigkeit hängt vor allen von der Beherrschung von Verstehensprozessen ab.

Um die Lerner kognitiv nicht zu unterfordern, schlägt die Didaktik vor, nicht nur formorientiert zu üben, sondern auch inhaltsorientierte Aktivitäten durchzuführen. Informative Texte bilden dazu eine gute Basis. (REDER 2011)²⁸

²⁷ Neuner Gerhard, Hunfeld Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts-Eine Einführung-, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 4-) Langenscheidt Verlag , München 1993, S. 177.

²⁸ Entnommen aus: http://janus.ttk.pt.e.hu/... Reder Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik _prinzipien_zur_Vermittlung_... , gesehen am: 02.04.2012, um 15:20.

Wie aus dem historischen Überblick ersichtlich wird, ist das Lernziel beim Fremdsprachenunterricht immer mehr in die Richtung vom Sprechen und mündlichen Sprachgebrauch verschoben worden.

Im kommenden Unterkapitel wird das Hauptaugenmerk auf die Merkmale der gesprochenen Sprache gerichtet. Bevor also das zu erklären, wird zuerst einen Blick auf den damaligen Forschungsstand gesprochener Sprache werfen.

1.7 Zur gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht

Die gesprochene Sprache hat sich in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft, die vorher keine relevante Rolle im fremdsprachlichen Deutschunterricht spielte entwickelt. SCHUSTER (1998: 172)²⁹ führt an Folgendes: *„trotz des Stellenwerts der mündlichen Kommunikation [...], ist es nach einer intensiven Phase in den letzten eineinhalb Jahrhunderten um den mündlichen Sprachgebrauch recht still geworden“*.

Der erste berühmte Vortrag über die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit ist im Jahr 1899 von BEHAGHEL (zitiert nach FIEHLER 2008: 265)³⁰ in seinem Beitrag „Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch“ gehalten worden. Danach, besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, ist die gesprochene Sprache wichtiger Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geworden. Heutzutage wird auch im Bereich der DaF-Forschung betont, dass die Deutschlerner auch mit gesprochener Sprache vertraut zu machen sind. LÜGER (2009, 18)³¹ konstatiert, dass die Bewältigung von Alltagssituationen und dadurch die authentische Mündlichkeit heute als Ziel im Fremdsprachenunterricht sei.

²⁹Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch. In: Lange Günter, Neumann Karl, Ziesenis Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 1, 6. Auflage Schneider Verlag, Hohengehren 1998, S. 172.

³⁰ Behaghel, Otto: Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch 1899. In: Behaghel, Otto: Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien. Sändig Verlag, Wiesbaden 1967, S. 11-34.

³¹Entnommen aus: http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti,Laura:Die_muendliche_Sprachkompetenz_finnischer_Deutschlernender_aus_Sicht_der_grammatikalischen_Korrektheit_/diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6.2012, um 16:22.

1.7.1 Begriffserklärung

Das Konzept „gesprochene Sprache“ bezeichnet „den Austausch, die Verständigung und den Prozess der Übermittlung und Vermittlung von Informationen durch Ausdruck und Wahrnehmung von Zeichen auf lautlicher Ebene“. BROCKHAUS 1997: 226 zitiert bei GERBER 2003: 3)

Nach FLEISCHER/HELBIG/LERCHNER³² ist die gesprochene Sprache die Art der Sprache, die lautlich realisiert und akustisch aufgenommen wird. d.h. die gesprochene Sprache wird durch das Sprechen produziert.

1.7.2 Besonderheiten gesprochener Sprache

Die Charakteristika gesprochener Sprache werden immer aufgrund des Vergleichs mit der geschriebenen Sprache bestimmt.

Im Unterschied zu geschriebener Sprache, ist die gesprochene Sprache durch folgende Charakteristiken charakterisiert:

Zuerst ist die gesprochene Sprache nach DUDEN (1998:54)³³ ein akustisches Phänomen dementsprechend ist das Wort eine Folge von Lauten, die gehört werden. (Ebenda). Mit anderen Worten ist der Empfang der mündlichen Sprache auditiv d.h. beim sprechen produzieren die Sprecher einen gesprochenen Text, der von einem oder mehreren Zuhörern empfangen wird. (Vgl. 1.3.1) Außerdem ist die gesprochene Sprache nach DÜRSCHIED³⁴ ein flüchtiger Gegenstand d.h. das mündliche verschwindet schnell, sodass keine sichtbaren Spuren hinterlässt werden.

³² Fleischer Wolfgang, Helbig Gerhard, Lerchner Gotthard: Deutsche Sprache -kleine Enzyklopädie- PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2001, S. 325.

³³ Eisenberg, Peter et AL.: Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache 6.Auflage, Dudenverlag, Mannheim 1998, S. 54.

³⁴ Dürscheid, Christa: Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Neuland Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2006, S. 376.

- **Spontaneität**

SCHATZ (2006: 33) betont, dass beim Sprechen nichtsyntaktische Pausen entstehen, wenn der Sprecher nach einem mangelnden Wort sucht, behilft er sich mit Fülllauten wie *z.B.: hm, eh...*

STROCH (1999: 214) stellt fest, dass die gesprochene Sprache spontaner und weniger formbezogen produziert wird, d.h. die Produktion der mündlichen Sprache ist ungeplant. Laut HARTENSTEINs Meinung³⁵ zeichnet sich die gesprochene Sprache, dadurch aus, dass der Inhalt häufig während der Produktion geändert wird, und auch durch Unterbrechungen und Ablenkungen seitens des Hörers (*z.B. im Unterricht durch lehrerkorrektur*).“ RATH (1975 zitiert nach STROCH 1999: 214) geht davon aus, dass der gesprochene Text durch Abbrüche, Neuansätze, Planungswechsel, offene Korrekturen, Pausen charakterisiert ist.

- **Irreversibilität**

Die gesprochenen Wörter sind nicht umkehrbar, d.h. mündliche Produktion muss demgegenüber in der Regel in sehr kurzer Zeit geschehen, und was einmal geäußert ist, lässt sich nicht mehr revidieren. (STROCH 1999: 140)

- **Ellipsen**

SCHATZ (2006:116) definiert das Wort Ellipse wie folgt: „*die Auslassung von Redeteilen, die für das Verständnis entbehrlich sind*“. BUBENHEIMER³⁶ benutzt das Wort „Reduktion“ statt Ellipse. Die elliptischen Satzkonstruktionen, insbesondere bei der Beantwortung von Fragen, sind ein derart hochfrequenter Bestandteil der mündlichen Kommunikation. Sie vertritt die Ansicht, dass die

³⁵Entnommen aus: [http:// www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/.../](http://www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/.../). Hartenstein, Klaus : Gesprochene/ geschriebene Sprache. pdf, gesehen am: 24.06.2012, um: 16:00.

³⁶ Entnommen aus: [http:// www. Bubenheimer, Felix: Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht . deutschservice. de/felix/daf/gesprkom.html](http://www.bubenheimer, Felix: Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht . deutschservice. de/felix/daf/gesprkom.html), gesehen am: 12.07.2012, um 15:20.

Sprecher nur die Elemente, die für die gegenseitige Verständigung notwendig sind verwenden.

Bei SCHATZ (2006:116) findet sich die Meinung, dass zu lange Sätze für Lernende beim Sprechen sehr gefährlich sind, da diese leicht den Überblick verlieren können und dann schwerwiegende Fehler machen, sodass ihre Gesprächspartner Schwierigkeiten haben, sie zu verstehen. kürzere Sätze führen zum flüssigen Sprechen.

- **Gambits**

In dem etymologischen Wörterbuch vom SEEBOLD (2002: 328)³⁷ wird das Konzept Gambit folgenderweise erklärt: Bauernopfer, um Eröffnungsvorteil zu erlangen. Ausdruck des Schachspiels, gelegentlich übertragen verwendet, ein Bein stellen, einen Hinterhalt legen. Im übertragenen Sinn wird das Wort Gambit von SCHATZ (Ebd.: 115) als „Strategien im sozialen Miteinander“ erklärt. Bezüglich der gesprochenen Sprache, bedeutet das Wort Gambit laut ihr (Ebd.: 201) Strategie, die in der mündlichen Kommunikation zur Gestaltung von sozialen Beziehungen eingesetzt wird.

Als Funktionen für diese Gambits stellt SCHATZ vor (Ebd.), dass sie den Sprechenden Zeit geben, nach einer Antwort oder einem passenden Wort zu suchen, sie zeigt sich, dass sie Lücken in einem Gespräch überbrücken und es in Gang halten.

Z.B.: wirklich, ich finde, oder? , unglaublich, das ist ja interessant!

EDMONDSON/HOUSE (1981 zitiert nach SCHATZ 2006:116) haben folgende Funktionen für Gambits dargelegt:

- Wir zeigen, dass wir hören zu, und verhalten uns dabei neutral. (*Ach so!*)

³⁷ Seebold, El Mar: Kluge- Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache-Walter de Gruyter Verlag, Berlin 2002, S.328.

- Wir kommentieren die Ausführungen des Gesprächspartners durch Ausruf der Überraschung oder Bestürzung. (*Wirklich!*)
- Wir signalisieren, dass wir hören zu und fordern zum Weitersprechen auf. (*Und...?*)
- Wir wollen richtig verstanden werden und auf keinen Fall verletzen. (*Weißt du...?*)
- Wir wollen der eigenen Meinung Nachdruck verleihen. (*Meiner Meinung nach...*)
- Wir beginnen mit einem Gambit, um Zeit zu gewinnen, oder schieben ihn mitten ins Gespräch. (*Was mich betrifft...*)
- Wir wollen die Zustimmung des Gesprächspartners bekommen. (*Oder? Ne?*)

Anakoluth

Unter Anakoluth werden –mit deutlichen negativer Kennzeichnung- Satzabbruch, Konstruktionsmischung, folgewidrige Fortsetzung von Satzkonstruktion, Konstruktionsentgleisungen verstanden. RATH (1975: 100)³⁸ BUSSMANN hat in seinem sprachwissenschaftlichen Lexikon den Begriff Anakoluth wie folgt erklärt: *“plötzlicher Wechsel der ursprünglich geplanten Satzkonstruktion während des Sprechens, der zu einem ungrammatischen Ausdruck führt.“* (BUSSMANN 2002: 75)³⁹. Er erklärt: *„in der gesprochenen Sprache entstehen Anakoluth als Ergebnis mangelnder Satzplanung oder durch Korrekturabsichten.“* (Ebd.) In ihrer Einheit „Fertigkeit Sprechen“ hat SCHATZ das Wort Anakoluth als *“das Fortfahren in einer anderen als der begonnene Satzkonstruktion, ein Satzbruch“* bestimmt. Mit anderen Worten komplizierte Satzgefüge mit zahlreichen Nebensätzen sind im mündlichen Sprachgebrauch einfach nicht praktikabel, d.h. der Sprecher verwendet

³⁸ Rath, Rainer: Gesprochenes Deutsch- unter besonderer Berücksichtigung der Frage: Anakoluth und Korrektur. In: Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 100.

³⁹ Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, 3. Auflage Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2002, S.75.

einfache Wörter und bildet weniger komplizierte Sätze, aber manchmal vergisst er sein Satzanfang, was die Satzstruktur abbricht . SCHATZ (2006:33)

- **Redundanz**

Andere spezifische Merkmale von gesprochener Sprache ist die Redundanz. Darunter erläutert SCHATZ (Ebenda), dass "der Sprecher wiederholt den Sachverhalt mit anderen Worten (mehrfache Erwähnung derselben Information, Wiederholungen, ähnliche oder ausmalende Formulierungen), das hat als Grund, dass der Sprecher vergewissert sich, dass sein Partner ihn versteht oder ihm etwas wichtig ist.

Ein weiteres Merkmal für die gesprochene Sprache ist das Wechsel im Satzbau, das betrifft z.B.: Verb in erster Stelle im Satz

z.B.: weiß ich nicht.

- **Paraverbale Mittel**

Gebrauch von paralinguistischen Mitteln ist auch eine andere Besonderheit, die die gesprochene Sprache begleitet, in diesem Zusammenhang erklärt BUBENHEIMER⁴⁰, dass Sprecher neben den linguistischen auch "lautliche und motorische Mittel" einsetzen können, um sich mitzuteilen. BUBENHEIMER⁴¹ führt auch an: „*die phonetischen Mittel, Intonation, Sprechrhythmus und stimmliche Eigenschaften als so genannte "paralinguistische Merkmale"*. Zu diesen paralinguistischen Mitteln gehören: Stimmqualität (*schroff, gehaucht, schneidend*), Stimmhöhe (*grummelnd, winselnd, schreiend*), Lautstärke (*rufend, flüsternd, murmelnd*), Länge (*z.B.: seeeeeehr gut!*)⁴².

⁴⁰Entnommen aus: [http:// www. Bubenheimer](http://www.Bubenheimer), Felix: Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht [.deutschservice. de/felix/daf/gesprkom.html](http://deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.html), gesehen am: 12.07.2012, um 15:20.

⁴¹ Ebenda.

⁴² Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S. 92.

Bei der gesprochenen Sprache sind die mündlichen Kommunikationssituationen interaktiv dementsprechend befinden sich der Sprecher und der Hörer zur selben Zeit, der Kontext ist ihnen gemeinsam. Normalerweise kennen sie auch einander, mindestens wissen wir, mit wem wir sprechen. (diese Besonderheit wird in einem eigenen Abschnitt thematisiert, vgl. 1.7.3)

Die gesprochene Sprache setzt auch Konzentration, Mut und Aufmerksamkeit voraus (HUNEKE/STEINIG 2005:128 f.), wo Sprecher ihre besondere Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form ihrer Äußerungen richten.

letztendlich ist die gesprochene Sprache immer mit den nonverbalen Verhalten verbunden, sie wird durch zahlreiche nichtverbale Kommunikationsstrategien verstärkt (Zur Rolle dieser Art von Kommunikation Vgl. 1.7.2.1) d.h., das Kommunizieren mit anderen Leuten kann nicht nur durch das wirkliche Sprechen durchführen, sondern auch durch unseren Körper, also durch Gestik, Mimik. In diesem Zusammenhang äußert sich STROCH (1999: 320) folgenderweise: *“Kommunikation im Medium der gesprochenen Sprache hängt sehr stark mit nonverbalen Elementen wie Blickkontakt, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum zusammen“*.

1.7.2.1 Nonverbale Kommunikation

Wenn man über die nonverbale Kommunikation spricht, denkt man in erster Linie an die Gestik und Mimik. SCHATZ (2006:36) definiert diese beiden Begriffe folgenderweise:

„Mimik sind Erscheinungen, die man im Gesicht eines Menschen beobachten kann.“

„Gestik bezeichnet Bewegungen des Kopfes, der Arme, der Hände usw.“

Hinsichtlich sprachlicher Rolle jedes Körperteils werden die folgenden Funktionen (Duden 2006:1202)⁴³ unterscheidet:

Blickverhalten der Augen, dadurch wird verdeutlicht, an wen Äußerungen gerichtet sind oder wer als nächster Sprecher ausgewählt wird.

Kopf, damit werden symbolische Gesten ausgeführt wie z.B. Kopfschütteln deutet Verneigung, Kopfnicken für Bejahung.

Arme und Hände werden zu Zeigegesten genutzt z.B. die Bewerbung um das Rederecht darzustellen. Der erhobene Arm kann als symbolische Gesten für Achtung oder Halt bedeuten.

SCHAZT (2006: 72) nimmt an, dass wir 70% des Gelernten behalten, wenn wir es aussprechen, und 90% wenn wir es mit den Händen tun.

Zur wesentlichen Rolle der nonverbalen Kommunikationskomponenten im fremdsprachlichen Unterricht führt SCHWITALLA (1997:188)⁴⁴ an: „*nonverbale Mitteilungen werden wahrscheinlich dann relevant, wenn verbale Informationen nicht den Erwartungen des Hörers entsprechen*“. FIEHLER (2008:272) ist der Meinung nach, dass mündliche Verständigung sich nicht nur auf verbale sprachliche Kommunikation beschränkt, sondern auf die Verständigung von Angesicht zu Angesicht eine sich wechselseitig stützende Einheit aus körperlicher (nonverbaler) Kommunikation.

Mimik und Gestik haben den Vorteil, dass sie, wenn sie richtig interpretiert werden, einen großen Beitrag zum Verstehen leisten können, sie unterstützen die Redeintentionen des Sprechers. Außerdem kann mimisches und gestisches Verhalten viel über die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, ob sie an dem Gespräch interessiert sind, einer bestimmten Meinung zustimmt oder diese ablehnt, aussagen. Mimik und Gestik erfüllen damit einen wesentlichen Beitrag innerhalb einer Kommunikation. Wenn der Lerner nicht in der Lage ist, die Körpersprache von Anderen richtig zu deuten oder setzt er selbst Gestik und Mimik falsch ein,

⁴³ Duden, die Grammatik: herausgegeben von der Dudenredaktion 7.Auflage, Dudenverlag, Mannheim 2006, S. 1202.

⁴⁴ Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch .Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin1997,S188 .

kann das zu Problemen in der Kommunikationssituation führen. (vgl. SCHATZ 2006: 30)

BAUR (1990:31 zitiert nach STROCH 1999: 320) erläutert, dass im Unterricht ohne Gestik, Mimik usw. zu arbeiten, heiÙe zunächst “gegen unsere natürliche Sprech-, Ausdrucks- und Wahrnehmungsmechanismen zu arbeiten“.

Die nonverbalen Ausdrucksmittel können im DaF-Unterricht verschieden didaktische Funktionen erfüllen. STROCH (1999: 320ff.) einteilt diese Funktionen der Körpersprache im Fremdsprachenunterricht in allgemeine interaktive Funktion, didaktische Funktion für den Lehrer und didaktische Funktion für den Lerner.

Die allgemeine interaktive Funktion dient der Initiierung, Aufrechterhaltung, Beendigung und Pflege von interpersonalen Kontakten.

Didaktische Funktion für den Lehrer dient der Regulierung des Unterrichtsprozesses, um Lebendigkeit, Motivation und Interesse zu wecken. Oder um Inhaltsvermittlung und Unterrichtsorganisation zu unterstützen. (z.B.: Unterrichtsphasen einleiten, beenden, korrigieren.

Didaktische Funktion für den Lerner handelt es sich dabei um, Unverständnis oder Partizipationswillen zu signalisieren oder zur Kompensation von mangelndem Wissen einzusetzen. (Für Näheres vgl. 4.3.1.1 Kompensationsstrategien).

SCHOFFER (1977:33 zitiert bei KNABE 2007:34) hat einige Thesen zur nonverbalen Kommunikation dargelegt:

- Nichtverbales ist nicht Begleiterscheinung, sondern Grundbedingung und konstituierender Rahmen für verbale Kommunikation.
- Wer beim Fremdsprachenlernen das Nonverbale ausschlieÙt, riskiert falsch zu verstehen und falsch verstanden zu werden.
- Wer Nonverbales einbezieht, kann fehlende Sprachkenntnisse kompensieren.

- Ein auf Sprache fixierter Lehrer verhindert einen ganzheitlichen Lernprozess, er muss lernen, Nonverbales innerhalb und außerhalb der Schule zu sehen und zu verstehen.
- Ein auf verbale Sprache fixierter Schüler könnte nicht kommunizieren.

Eine andere treffende Funktion von den nonverbalen Verhalten im fremdsprachlichen Unterricht ist, dass einige Schwierigkeiten bei der mündlichen Kommunikation durch nonverbale Signale beseitigt werden können. (Hierzu vgl. 3.3.2.4)

1.7.3 Sprachliche Interaktion im DaF-Unterricht

Wie schon in 1.7.2 dargelegt wird, ist die gesprochene Sprache dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher und der Hörer miteinander interagieren und das Gespräch gemeinsam konstruieren, was bedeutet, dass die mündlichen Kommunikationssituationen (Unterricht) interaktiv sind.

Im Unterricht kommt es zu verschiedenen sprachlichen Interaktionen, in den der Sprecher (der Lehrer/ die Lerner) mündlich reagieren muss. SCHIFFLER (1980:11)⁴⁵ vertritt die Ansicht, dass eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des Fremdsprachunterrichts ist.

In diesem Unterkapitel wird den Begriff (mündliche) Interaktion und Interaktionsaufgaben von Lehrer und Lerner (im DaF-Unterricht) erläutert.

1.7.3.1 Begriffsabgrenzung

MARYS (2000:45) hat den Begriff "Interaktion " folgenderweise definiert: *"Interaktion wird verstanden als menschliche Aktivitäten, die sich sowohl verbal als auch nonverbal zwischen mindestens zwei Sprechern vollziehen , dabei richten die jeweiligen Sprecher ihre Beiträge an ihre Gesprächspartner, wenn sie das Rederecht haben"*. Das bedeutet, dass der Sprecher abwechselnd als Sprechende und Hörende mit einem oder mehreren Gesprächspartner(n) handelt.

Bezogen auf den Unterricht beschreibt STROCH (1999: 297)den Begriff Interaktion wie folgt: *„Interaktion ist die Art und Weise, wie Lernende und Lehrende*

⁴⁵ Stoch, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S.300.

miteinander sprechen, handeln, umgehen.“ Er zeigt sich, dass Fremdsprachenunterricht aus Interaktion zwischen verschiedenen Lernern und zwischen Lehrer und Lerner(n) besteht.

Es kann heute nicht bestritten, dass die ungleiche Verteilung von Sprechhandlungen auf Lehrer und Lerner im Fremdsprachenunterricht dominant ist. PORTMANN (1991 zitiert nach STROCH 1999:298) geht davon aus, dass 90% alle Äußerungen im Unterricht vom Lehrer stammen. FLANDERS (1966:7)⁴⁶ äußert sich auch in diesem Sinn: *„Vergleicht man den Anteil der Schüler an der Interaktion mit dem Anteil des Lehrers, so kommt man zu dem Einsicht, dass der Lehrer die wichtigste Person ist und dass Lernen in Schulklassen hauptsächlich eine Lehreraktivität ist“*. Diese Redeanteile werden während der (mündlichen) Interaktion ständig als Rezeptions- und Produktionsstrategien⁴⁷ verwendet.

Die zahlreichen Sprechhandlungen zur Lehre-Schüler-Interaktion sind z.B.: nachfragen, um Wiederholung bitten, Nichtverständnis signalisieren, um eine Erklärung bitten, sich nach der Korrektheit/Angemessenheit einer Äußerung erkundigen, nach der Bedeutung eines unbekanntes Wortes/Ausdrucks fragen, Zustimmung/Ablehnung äußern, Gefallen/Missfallen äußern. STROCH (1999:244)

1.7.3.2 Interaktionsaufgaben der Lehrenden

Die Lehreräußerungen haben Fragen stellender (elizitativer), Anweisungen gebender (direktiver), Wissen vermittelnder (informativer) und bewertender Funktion (evaluativ). (vgl. STROCH 1999: 298)

Die bewertende Funktion wird hier nicht ausführlich aufgeführt, sie ist der Gegenstand des dritten Kapitels.

⁴⁶ Neumann Karl: Sprachliche Interaktion im Unterricht. In: Lange Günter, Neumann Karl, Ziesenis Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 1, 6. Auflage Schneider Verlag, Hohengehren 1998, S.82.

⁴⁷ Trim John, North Brian, Coste Daniel, u.a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S.78.

Fragen

STROCH (1999: 311) sieht das Fragenstellen als eine der häufigsten Sprechhandlungen von Lehrern an. Die Lehrer benutzen diese sprachliche Aktivität, um zu motivieren, um Kenntnisse abzufragen, um das Verständnis zu überprüfen, um Kommunikation zu initiieren.

Untersuchungen zum Frageverhalten haben ergeben, dass Lehrer pro Unterrichtsstunde bis zu 80 Fragen stellen. (Ebd.: 312)

Direktive Funktion

Dirigierung-Lenkung ist eine Hauptdimension des Lehrerverhaltens. Nach STROCHs Meinung (Ebd.) zeigt sich die starke direktive Funktion des Lehrers in ca. 50 Anweisungen pro Unterrichtsstunde.

z.B.: Weiter!, Halt mal!, Laut bitte!...

Informative Funktion

Die verbale Informationsvermittlung im Unterricht ist das häufigste Lehrerverhalten.

1.7.3.3 Interaktionsaufgaben der Lernenden

Die Lerneräußerungen weisen in den meisten Fällen eine reaktive Funktion auf. (Ebenda: 299). Die meisten Sprechhandlungen der Lernenden werden lediglich in Form von Übungen oder in simulierter Kommunikation (vgl. 1.8) verwendet, denn sie haben kaum die Möglichkeit, im Rahmen der authentischen Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache zu äußern. Die Lerner fragen sehr wenig, wenn sie etwas lernen wollen, oder wenn sie ein Missverständnis haben.

Die Beiträge der Lerner sind Antworten auf Fragen, Wortmeldungen zu unklaren Sachen oder Erledigen der gegebenen Aufgaben. Selten äußern sich die Lerner im Fremdsprachenunterricht aus eigener Initiative aus Grund verschiedener Faktoren (Angst, Monotonie, wenige Erkenntnisse).

Die oben erwähnten Interaktionsaufgaben von Lehrern und Lernern werden in den sogenannten Dreischritt-Schemata von PORTMANN (1991: 111) und LÖRSCHER (1983: 87) geplant⁴⁸. (Siehe Abbildung 02)

1	2	3
<p>L: initiierend (Frage, Aufforderung)</p> <p><i>Bill, den nächsten Satz bitte.</i></p>	<p>S: reagierend (Antwort, Ausführung)</p> <p><i>Ich bleibe zu Haus, weil ich lernen muss.</i></p>	<p>L: abschließend</p> <p>(Bewertung)</p> <p><i>Danke!</i></p>
<p>L: informierend (Erklärung)</p> <p><i>Also passt mal auf! ...</i></p>	<p>S: rezipierend</p> <p>S: (hören zu)</p>	

Abbildung 02: Lehrer-Schüler-Interaktionsmuster.

1.7.4 Schwierigkeiten beim Aufbau der Sprechfertigkeit

In Hinblick auf die Besonderheiten gesprochener Sprache im DaF-Unterricht (1.7.2) stellt sich die Frage, inwieweit können diese Charakteristiken Schwierigkeiten beim Lernen des Deutschen (als Fremdsprache) verursachen.

In diesem Abschnitt werden die möglichen Schwierigkeiten, die den Aufbau der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht verhindern können geschildert, dies wird eine Grundlage für meine spätere Forschung bilden. (vgl. dazu 2.3.3.5)

Zu den Schwierigkeiten der gesprochenen Sprache tragen Aspekte und Eigenschaften bei, die in ihr selbst liegen (FIEHLER 2008:263).

An dieser Stelle beschreibt SCHATZ (2006:33) den Zeitdruck als ein von diesen Hindernissen: dieses Hemmfaktor begrenzt die Möglichkeiten, Wörter zu suchen, grammatische Regeln zu achten, auf gute Aussprache zu passen.

Weiterhin kann der Sprecher zu leise, unklar sprechen, so dass das Hören und Verstehen deswegen schwierig werden. STROCH (1999: 140) äußert sich in diesem

⁴⁸ Stroch, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S.299.

Sinn: „ *die Schwierigkeiten des Hörverstehens beruhen wesentlich auf der flüchtigen Existenzweise gesprochener Sprache*“.

Anderer Nachteil, aus flüchtigen und spontanen gesprochener produzierter Texte erfolgt, liegt darin, dass der Behaltenseffekt von diesen Texten weniger ist, nämlich ein mündlicher Ausdruck des Schülers ist schnell vorbei und kann nicht ohne weiteres wiederholt werden. Diese Einzigartigkeit des mündlichen Ausdrucks macht es dem Lehrer sehr schwierig, die einzelnen mündlichen Leistungen der Schüler überhaupt zu kontrollieren oder gar zu beurteilen. STROCH (1999: 214) äußert sich dazu folgendes: *“ das gesprochene Wort ist irreversibel; einmal geäußert, kann es nur offen korrigiert werden.“* Er betont, dass die Kontrolle des Geäußerten beim Sprechen parallel erfolgt. (Ebd.)

Während der Sprecher die ganze Zeit sich überlegt, was er als Nächstes sagen will, kommt es vor, dass das richtige Wort nicht zur Verfügung steht, was zur Unterbrechung und Ablenkungen von Kommunikation bzw. von mündlicher Kommunikation führen kann.

Zusätzlich zu den sprachspezifischen Schwierigkeiten tragen die mentalen Prozesse vom Sprechaufbau bei, dass der Sprecher alle drei Stufen- Konstruktion, Transformation und Realisation- gleichzeitig bewältigen muss. (Siehe 1.1) Das bedeutet, dass der Sprecher einer hohen Anforderung an Konzentration und Reaktionsgeschwindigkeit unterliegt. Dies führt zu mündlichen Äußerungen, die nach den Regeln der Sprache nicht immer korrekt sind.

STROCH (Ebenda) betont, dass beim Sprechen die Aufmerksamkeit auf die Kommunikationssituation, den Inhalt und die Angemessenheit der Äußerung gerichtet ist, die sprachlichen Formen werden hingegen weitgehend automatisch unbewusst produziert.

Anderes häufig vorkommende Problem beim mündlichen Sprachgebrauch im (DaF) Unterricht ist die einseitige Interaktion, nämlich die sprachliche Interaktion ist nur seitens des Lehrers. Nach TAUSCH/TAUSCH (zitiert nach STROCH 1999: 300) haben Schüler nur wenig Selbstverantwortung für das Lernen: Kreativität,

Originalität und Produktivität werden kaum gefördert. FRANK⁴⁹ stellt heraus, dass sich die durchschnittliche individuelle Sprechzeit der Lernenden pro Unterrichtsstunde im Bereich von wenigen Sekunden bewegt.“

BROCKHAUS (1997, Bd. 12, 636 zitiert bei GERBER 2003: 4) vertritt die Absicht, dass die mündliche Interaktion und ihre Funktionen in der Fremdsprache durch verschiedene Faktoren gehemmt werden können, darunter zählt er zum Beispiel die negative Lehrer-Lerner-Interaktion, das heißt der Lehrer erwartet von bestimmten Lernern nichts, weil er ihnen mangelnde Intelligenz und Begabung oder eine ungeeignete soziokulturelle Prägung zuschreibt. Die Lerner reagieren auf diese Erwartungen entsprechend (bestätigen damit die vorgefassten Meinungen).

Dies kann aufgrund des Mangels an Motivation der Lerner im DaF-Unterricht entstehen, weil Interaktion eine Folge von Motivation ist.

STROCH (1999:301) stellt in diesem Zusammenhang die folgenden Fragen: Wie gelangen die Lerner zu mehr Initiative, Selbständigkeit und Eigenverantwortung? Wie wird mehr lernergeleitete Kommunikation und mehr Kommunikation zwischen den Lernern selbst erreicht? Wie lassen sich die Redeanteile zugunsten der Schüler verändern? Die Antwort auf diese gestellten Fragen hat nach STROCH (Ebenda) als Ziel, die Suche nach einem veränderten methodischen Vorgehen, um die Rede- und Handlungsanteile des Lehrenden zu reduzieren und um die der Lernenden zu erhöhen. In diesem Kapitel wird nur eine Methode, die die Motivation erhöhen kann dargelegt, nämlich die Übungen, die Sprechfertigkeit fördern und motivieren sollen (folgendes Unterkapitel). Andere didaktischen und psychischen Verfahren für Motivation der Lerner im (DaF-) Unterricht werden im 4.3.2 näher erläutert.

1.8 Übungstypologie zur Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gibt es verschiedene Methode und Strategien, um das Sprechen von Lernern zu verbessern, zu motivieren und zu fördern, eine davon ist die Übungen mit ihren verschiedenen Typen. RIVERS

⁴⁹Entnommen aus: [http://www.grin.com/de/e-book/Mahnkopf, Rebecca: Ausbildung der Grundfertigkeit Sprechen](http://www.grin.com/de/e-book/Mahnkopf,Rebecca:Ausbildung%20der%20Grundfertigkeit%20Sprechen), gesehen am: 20.3.2012, um 17:20.

(1981, 189)⁵⁰ ist der Meinung nach, dass Sprechen schon vom Anfang an üben sollte. Dies begründet sie folgenderweise: „Wenn man aber schon vom Anfang an die Sprache ,in den Mund nimmt, lernt man die Sprache korrekt auszusprechen und seine Gedanken auch in komplexen Formen auszudrücken“. Ihrer Ansicht nach sind die Lerner auch motivierter, wenn sie vom Anfang an mit der Sprache etwas erreichen können.

ENGEL (1979 zitiert nach LACHACHI 2010: 31) betont: „ um das Sprechen zu fordern muss der Lernende schon einiges über Bedingungen und Organisation der Kommunikation erfahren.“ SCHREITER (2001: 67) geht davon aus, dass Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache möglichst in einen situativen Zusammenhang gestellt werden sollen, Praxisnähe und Verständlichkeit sich erhöhen, sodass die Sprechmotivation größer wird.

In diesem Zusammenhang werden die folgende Übungstypologie, die auf die Präsentationen in Lehrwerk „Fertigkeit Sprechen“ vom HEIDE SCHATZ (2006) basiert, dargestellt. SCHATZ (2006:43) hat diese Übungen, die zur Verbesserung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht dienen, in drei große Kategorien, je nach ihrer Zielsetzung, gegliedert: vorbereitende Übungen, aufbauende und struktuierte Übungen, simulierende Übungen.

1.8.1 Übungen, die Kommunikation vorbereiten

Diese Gruppe von Übungen wird auch ihrerseits in vier verschiedenen Gruppen eingeteilt, beginnend mit der Phonetik über den Wortschatz und Diskursmittel und abschließend mit der Grammatik. Sie haben rein reproduktive Charakteristika. SCHATZ (Ebd.: 51)

⁵⁰ Entnommen aus: http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala,Saila:ZumStellenwertderkommunikativ-interkulturellenKompetenzinÜbungenzurmündlichenSprachproduktioninDeutschalsFremdsprache_.pdf?, gesehen am 13.06.2012; um 17:20.

1.8.1.1 Übungen zur Phonetik

Diese Kategorie von Übungen dient vor allem zur Verbesserung der Aussprache der DaF-Lerner, sie sind auf die Satzmelodie, Satzakzent und Wortakzent orientiert.

Storch (1999: 105) führt aus: „*Ausspracheschulung ist vor allem bei Anfängern wichtig, da die Aussprache Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist*“.

Dabei eignen sich Übungen, bei denen die Lernenden einen kurzen Text oder einzelne Wörter hören, und auf einen bestimmten Aspekt, zum Beispiel auf die Vokallänge, achten müssen. (SCHATZ 2006: 55)

Beispiel: Hütte/ Hüte, Masse/ Maße.

Anderes Beispiel: die Schüler sollen ähnlich lautende Wörter aussprechen und die Unterschiede erkennen z.B.: *gern/Kern, Garten/Karten, Lüge/Lücke, Wegen/wecken*⁵¹. (Andere Beispiele von diesem Übungstyp finden Sie im Anhang II).

SCHATZ (Ebd.: 56) empfiehlt, von Anfang an der Aussprache gebührende Aufmerksamkeit zu widmen und bei besonders markanten Abweichungen rechtzeitig entsprechende Übungen anzubieten.

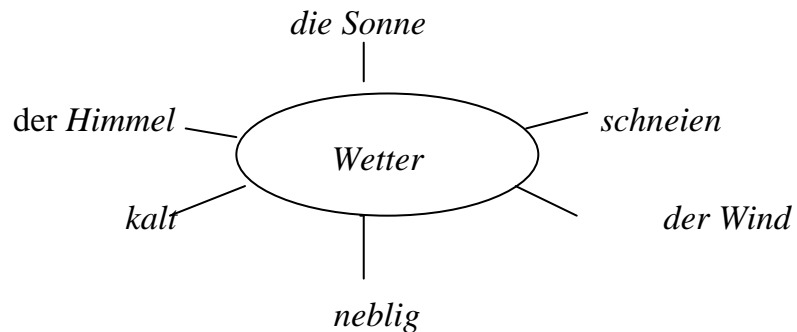
1.8.1.2 Übungen zum Wortschatz

Die Schwierigkeiten beim Sprechen hinsichtlich der Wortschatzverfügung wurden schon in Unterkapitel 1.7.4 angesprochen. Daher muss eine große Aufmerksamkeit dem Wortschatzaufbau widmen. Zu den Übungen, die dem Wortschatz dienen gehört Assoziogramme (ein neues Wort sollte immer mit schon bekannten Wörtern assoziiert werden).

Durch diese Übungsform kann zu einem oder mehreren Begriffen weitere Begriffe gesucht werden und somit der Wortschatz der Lerner erweitert werden. Dabei sollen die genannten Begriffe von jedem Lerner gefunden werden.

⁵¹ Entnommen aus: [http:// WWW. is.muni.cz/th/ Dvořáková, Dana: Spiele Im Deutschunterricht /pedf_m/diplom._prace.pdf](http://WWW.is.muni.cz/th/Dvořáková,Dana:SpieleImDeutschunterricht/pedf_m/diplom._prace.pdf), gesehen am: 15.08.2012, um: 17:00.

Beispiel:



Ständige Wiederholung und damit Festigung vom Wortschatz spielt bei der Sprechfertigkeit eine wichtige Rolle, um das Vergessen der Wörter zu vermeiden. SCHATZ (2006: 61) stellt für diese Wiederholung die sogenannten *Wortschatzkartei* und *Mehrkanaligkeit* dar.

Wortschatzkartei

Dabei werden die Wörter einzeln auf Kärtchen geschrieben und können so in beliebiger Reihenfolge immer wieder durchgenommen werden. (Ebenda) Wörter, die schon beherrscht werden, kommen dann in ein eigenes Fach, bei denen der Lerner sich noch unsicher ist oder die noch neu sind. So hat er eine Übersicht, was er schon kann und was noch nicht.

Mehrkanaligkeit

Darunter ist das Lernen mit allen Sinnen gemeint, dazu gehört nicht nur Kombination von den vier Fertigkeiten, sondern auch die Vorstellung und Beteiligung von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Memik und Gestik. (SCHATZ 2006: 204)

Immer im Zusammenhang mit Förderung des Wortschatzes beim Sprechen im DaF-Unterricht findet sich auch Übungen mit spielerischem Charakter, dazu zählt SCHATZ (Ebd.:71): Partnerübungen, Kettenübungen, Bildgesteuerte Übungen.

BEHME (1985 zitiert bei BEGHDADI 2008:19) geht davon aus, dass Sprachlernspiele als didaktische Lernspiele verstanden werden, die Kenntnisse wiederholen, einüben und vertiefen sollen.

Partnerübungen

Bei denen die Lerner unter Zeitdruck lernen sollen, „flüssig zu sprechen“ und schnellen Reaktion zu geben. Schatz schlägt dafür das Beispiel von *“Koffer packen“* von, *dabei ergänzt der Lerner das fehlende Wort “ich packe meinen Koffer und nehmemit“* und gleichzeitig aber auch das zuvor Gesagte wiederholen muss. (vgl. Anhang III.)

Kettenübungen

Mit denselben Zielen, nämlich die Flüssigkeit und Schnelligkeit des Sprechens gibt der Lehrer bei dieser Form von Übungen einen Oberbegriff und die Lerner müssen Unterbegriffe nennen.

Beispiel: der Lehrer sagt: einen Brief/die Lerner schlagen vor: schreiben, bekommen....

Bildgesteuerte Übungen

Darüber hinaus bietet das Bild einem Sprechanlass, es wird als Basis für kreatives und variantenreiches Sprechen betrachtet. Das Sprechen ist immer erfolgreich über Wandbilder und Bildgeschichten, die spontanen und lebhaften Äußerungen ermöglichen. (BEGHDADI 2008: 18)⁵².

1.8.1.3 Diskursmittel

Andere Voraussetzung, die noch zur Vorbereitung von mündlicher Kommunikation dient, besteht darin, dass ein Diskursmittel den Lernern zur Verfügung stehen soll.

⁵²Beghdadi, Fatima: Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Deutschlehrerstudenten. In: Tradtec Zeitschrift, 07/2008, S.18.

Diskursmittel auch Redemittel, sind sprachliche Elemente die wir benötigen, um bestimmte Sprechintentionen realisieren zu können, um die eigene Meinung zu äußern

z.B.: Grüßen, Danken und Bitten, Fragen und Nachfragen, sich entschuldigen

Ein Beispiel führt DALLAPIAZZA (1999:46 zitiert bei SCHATZ 2006: 87):

für die Sprechintention „Zustimmen“ führen folgende Redemittel: das sehe ich auch so, da hast du Recht, das stimmt, genau!

SCHATZ (Ebd.) stellt in ihrem Lehrwerk eine Diskursmittelliste dar, darunter sind zu den einzelnen Sprechintentionen (*Zustimmen, Widersprechen*) verschiedene Ausdrücke aufgelistet. (Siehe Anhang IV.)

1.8.1.4 Übungen zur Grammatik

Der Lernende steht beim Sprechen unter Zeitdruck und er muss nicht längere Pause machen, um die grammatischen Regeln sich zu erinnern.

Bei den grammatischen Übungen, die zum grammatisch richtigen Sprechen dienen, können wir den folgenden Schritten folgen: die Visualisierung von Grammatikregeln, Übungen zum Satzbau.

- die Visualisierung von Grammatikregeln: stellt dafür ein erster Schritt dar, diese Weise stellt den Lernern die Grammatikregeln automatisch zur Verfügung mit Hilfe einer bildhaften Anschauung. Daher wird die wichtige Rolle der Bilder im fremdsprachlichen Unterricht berücksichtigt.

Beispiele: VORDERWÜLBECKE/VORDERWÜLBECKE (1995: 87 zitiert bei SCHATZ 2006:94) hat die Grammatikregel von Bildung des Perfekts gehen, fahren mit Form von sein in bildlicher Darstellung erklärt. (Vgl. Anhang V)

- Übungen zum Satzbau: bei der Bildung der Sätze, soll der Lerner die zu lange vermeiden, er soll immer daran fordern, kurze Sätze beim Sprechen zu bilden.

Beispiel: einen Übungsvorschlag von SCHATZ (2006: 97) geht darum, die Lerner sollen folgendes Satzgefüge in kurze Hauptsätze zerlegen. Dabei sollen sie logische Reihenfolge beachten: „der siebenjährige Andreas, der auf dem fast zugefrorenen Fluss, ohne dass seine Eltern das ahnten, Schlittschuh lief, brach ein, konnte aber gerettet und durch Mund-zu-Mundbeatmung vor Dauerschäden bewahrt werden.“

Eine weitere Möglichkeit, die zum grammatischen Üben dient, ist eine Übung, bei der, der Hauptsatz ergänzt werden muss. Der Lehrer gibt einen Hauptsatz und dazu eine Konjunktion und die Lerner müssen den Satz schnell und spontan ergänzen, sie sollen viele Möglichkeiten finden.

Beispiel: er hat so viel Geld, dass.....

1.8.2 Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren

In dieser zweiten Kategorie finden sich produktive Übungen, dabei zählen Übungen zur:

- Dialogarbeit
- Fragen stellen
- Diskutieren und argumentieren
- Monologische Redebeiträge und erzählen

1.8.2.1 Dialogarbeit

Dialogisches Sprechen muss vom Anfang an geübt werden, um Kommunikationsfähigkeit aufzubauen. (vgl. SCHATZ 2006: 117 f.) Dialogarbeit ist auf verschiedenen Ebenen möglich.

Erste Ebene ist die Modelldialoge, wo ein Dialog den Lernern zur Verfügung steht, sie sollen einen ähnlichen Dialog bilden (mit dem Aufforderungssatz: *Spielen Sie ähnliche Dialoge!*).

Eine weitere Möglichkeit für Dialogarbeit sind die sogenannten Dialoggeländer, dabei können einige Stichworte den Lernenden zur Verfügung stehen, die sie bei dem Aufbau von Dialogen benutzen können. Die aufgebauten Aussagen verändern sich vom Originaldialog.

1.8.2.2 Fragen stellen

SCHATZ (Ebd.: 124) stellt zwei Vorschläge für das Üben der Fragestellung dar: Fragen üben mit Kärtchen und Fragen üben mit Bildern.

Fragen üben mit Kärtchen

Jeder Lerner schreibt ein Wunsch (ich möchte, ich wünsche mir, ...) auf ein Kärtchen. Die Kärtchen werden eingesammelt und gemischt und jeder zieht eins. Danach gehen alle herum und jeder fragt (wünschst du dir...?, möchtest du...?)

Als andere gute Gelegenheit, um Fragstellen zu üben, eignen sich die Interviews *z.B.: die Lerner können in Gruppen ein Interview mit einer Persönlichkeit machen (mit einem Lehrer). Dann müssen sie eine sinnvolle Reihenfolge der Fragen bilden.*

1.8.2.3 Diskutieren

Die Lerner sollen die Gelegenheit, über ihre eigenen Wünsche, Vorstellungen und Pläne zu sprechen und ihre eigene Meinung mitzuteilen, haben. Es handelt sich um Diskussion.

Bei der Vorbereitung der Diskussionen sollen folgende Aspekte berücksichtigen: Sammlung von benötigten Diskursmitteln und Pro- und Contra- Argumenten.

Das Thema und die Inhalte sollten aus dem Erfahrungsbereich der Lerner kommen. Das Zuhören ist bei der Diskussion eine Voraussetzung, die zum Hörverstehen führt, nämlich der Lerner soll dem Anderen zuhören und auf dessen Aussage eingehen.

SCHATZ (2006: 127) unterscheidet zwei Arten von Diskussionen: *Pro- und Contra- Diskussion, Klärungsgespräch.*

Mit Pro- und Contra- Diskussion werden unterschiedliche Meinungen ausgetauscht und begründet, wobei am Ende nicht eine Einigung herauskommen muss. Jeder kann auf seiner Meinung beharren.

Bei dem Klärungsgespräch muss am Ende ein Ergebnis für die jeweilige Situation gefunden werden. Es gibt verschiedenen Rollen, die auf Rollenkärtchen kurz beschrieben sind und an die Lerner verteilt werden. Sie brauchen auch bei dieser Diskussionsart mögliche Diskursmittel und Zeit, sich ihrer Argumente zu überlegen.

1.8.2.4 Monologische Redebeiträge und erzählen

- Zum monologischen Sprechen gehört unterschiedlichen sprachlichen Aktivitäten (Erzählungen, Berichte, Stellungnahmen, Präsentationen und Vorträge). Diese Letzten sollen auch geübt werden. Dafür schlägt SCHATZ (Ebenda:132) folgende Möglichkeiten vor:
- Eine Geschichte aus Stichworten erfinden d.h. die Lerner haben einige Stichwörter zur Verfügung, aus denen sie eine Geschichte bilden sollen.
- Fortsetzung von einer Geschichte (Geschichte zu Ende erzählen), dabei beginnt der Lehrer eine Geschichte und die Lerner sollen selbstständig fortsetzen. Sie haben eine große Freiheit, sie können ihre Phantasie und Kreativität ausnützen.
- Perspektivenwechsel, wobei Geschichte aus eigenen Perspektiven, aus unserem Blickwinkel weitererzählen.
- Geschichten zu Bildgeschichten erzählen oder über ein Bild zu sprechen.

1.8.3 Übungen, die Kommunikation simulieren

Als Letztes nennt SCHATZ (Ebd.) den dritten Typ zu den Übungen zur Sprechfertigkeit, Simulationen. Diese konstruktiven Übungen beziehen sich vor allem auf Rollenspiel. SCOTT (1981, 77)⁵³ äußert sich, dass Rollenspiele und andere Lernspiele im kommunikativen Sprachunterricht sehr wichtig sind, weil sie den Lernern eine Gelegenheit bieten, die Sprache in solchen Situationen zu verwenden, die den normalen Kommunikationssituationen möglichst ähnlich sind.

⁵³ Entnommen aus: [http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala, Saila: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache .pdf?](http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala_Saila:_Zum_Stellenwert_der_kommunikativ-interkulturellen_Kompetenz_in_Übungen_zur_mündlichen_Sprachproduktion_in_Deutsch_als_Fremdsprache_.pdf?), gesehen am 13.06.2012; um 17:20.

Solche Spiele bestehen z. B. aus Informationslücken und bieten verschiedene Möglichkeiten, sich in einer Situation auszudrücken.

STROCH (1999: 229) betont in diesem Zusammenhang weiter, dass Rollenspielen und Simulation als ausgezeichnete Möglichkeiten betrachtet werden, um die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit zu üben. Dabei simulieren die Lerner Kommunikation in Situationen und setzen paraverbale und nonverbale Elemente ein, die für die Interaktion eine wichtige Rolle spielen.

In Rollenspielen (z.B. beim Einkaufen, um Hilfe bitten, fragen nach der Richtung des Weges usw.) können die Lernenden ein spontanes und freies Sprechen entwickelt. Sie dienen dazu, dass sich die Lerner einige Hilfsmittel aneignen, die ihnen helfen, in einigen Situationen schneller und situationsadäquat zu reagieren.

Um ein Rollenspiel im Unterricht einsetzen zu können, braucht es mehrere Voraussetzungen:

- Die gewählten Themen und Inhalte müssen aus dem Erfahrungsbereich der Lerner genommen werden.
- Die Lehrperson muss Rollenkärtchen vorbereiten, auf denen die verschiedenen Rollen beschrieben sind.
- Die Lehrperson muss überlegen, ob die Lerner die notwendigen Diskursmittel schon beherrschen oder nicht.
- Sie muss auch überlegen, wie viel Vorbereitungszeit die Lerner benötigen.
- Lerner müssen alle ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw.) beim Rollenspiel aktivieren und einsetzen.

Zusammenfassend lässt sich für dieses Kapitel sagen, dass das Ziel des DaF-Unterrichts ist, dass die Lerner Kenntnisse und Fertigkeiten erreichen, die sie fähig machen auf Deutsch zu kommunizieren sowohl mündlich wie schriftlich mit Verwendung von vielen Techniken , von vielen Methoden, von vielen Medien , eine davon ist die Sprechfertigkeit, deren Bedeutung seit Anfang des 20. Jahrhunderts berücksichtigt und mit Entwicklung der kommunikativen Wende verstärkt wurde. Sie wird von vielen Faktoren und Bedingungen (sprachlichen, kulturellen,

situationellen), beeinflusst, sie kann mit Hilfe von Übungen verbessern und fördern, die die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren sollen voraussetzend sie möglichst in einen situativen Zusammenhang gestellt werden sollen, Praxisnähe und Verständlichkeit sich erhöhen. Auch mit Verwendung von vielen Strategien wie Kompensationsstrategien, Gestik und Mimik ist das Gelingen der mündlichen Kommunikation möglich. Aber kann das verwirklicht werden, wenn viele Störend-und Hemmfaktoren existieren, an dieser Stelle geht es in erster Linie um die Fehler.

Im folgenden Kapitel gehen wir den Fragen nach, was ist ein Fehler bzw. ein sprachlicher Fehler? Welche Arten kann einen Fehler haben? Welche sind ihre möglichen Ursachen? Wie schützen die Lehrer und Lerner die Fehler ein?

2. Mündliche Fehleranalyse im DaF-Unterricht

Wie aus dem ersten Kapitel ersichtlich wird, ist das Lernziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts (in diesem Fall DaF-Unterricht) Lerner zum verständigen, flüssigen, spontanen Sprechen zu bringen, aber bei dem sie mit vielen Schwierigkeiten und Hindernissen konfrontieren, die Fehler an erster Stelle. Die Frage stellt sich jedoch, wie dieses kommunikative Lernziel erreicht werden können?

Im Folgenden wird näher auf den Begriff „Fehler“ und seinen möglichen Ursachen im DaF-Unterricht eingegangen. Aufbauend darauf werden die verschiedenen Typen und Arten dieser Fehler dargestellt. Zum Abschluss dieses Kapitels wird den Umgang mit Fehlern im DaF-Unterricht erläutert.

2.1 Versuch einer Begriffsbestimmung „Fehler“

Als Fehler werden in der Regel Abweichungen von den geltenden Normen oder Verstöße gegen die Richtigkeit und Angemessenheit bezeichnet. KLEPPIN (1998: 133)¹ erklärt den Begriff Fehler als *Etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird.*

OSER (1999, S. 11)² hat folgende Definition durchgeführt: *„Fehler ist von einer Norm abweichende Sachverhalte oder von einer Norm abweichende Prozesse“.*

2.2 Fehlerstellung in der Geschichte der fremdsprachlichen Didaktik

Wie schon in (1.6.3) erläutert wird, basierten die traditionellen fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden bzw. die audiolinguale Methode auf die Imitation korrekter Modelle (das imitierende Üben zielsprachlicher Formen), wodurch dem Entstehen von Fehlern vorgebeugt werden sollte. Dabei war die Richtigkeit das höchste Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts.

Solange die Fremdsprachendidaktik unter dem Einfluss der audiolingualen Methode stand (bis in die sechziger Jahre hinein), wurde das Auftreten von Fehlern im Fremdsprachenunterricht als Sünde bezeichnet und negativ bewertet. (Vgl.

¹ Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 19-) Langenscheidt Verlag, München 1998, S. 133.

² Entnommen aus: [http:// WWW.webmind.ibone.ch/.../Lernen/](http://WWW.webmind.ibone.ch/.../Lernen/) Oser, Fritz: Aus Fehlern Lernen_profili_L_dd.pdf, gesehen am: 10. 01. 2013, um: 16: 20.

KLEPPIN 1998: 50). Laut SCHWECKENDIEKs Schätzung (2008: 125)³ herrschte eine sehr negative Einstellung gegenüber Fehlern im traditionellen Fremdsprachunterricht vor, sie waren Mängel. Er geht davon aus, dass Fehler von vornherein zu verhindern der Auffassung der audiolingualen Methode entspricht. Sie waren ein Zeichen von nicht ausreichendem Üben. SHAHAB⁴ erwähnt, dass die Fehler in der älteren Unterrichtsmethodologie als ärgerliche Produkte im Sprachlernprozess betrachtet wurden, er zitiert PALMER (1964: 64f.), wenn er sagt: *„bereits PALMER machte das Ideal der Genauigkeit zu einem seiner grundlegenden Unterrichtsprinzipien, womit er sich gegen die Fehlertoleranz der direkten Methode wandte.“*

Mit Vorkommen der sogenannten kommunikativen Didaktik wurde das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts eine möglichst wirklichkeitsnahe Kommunikation in der Fremdsprache zu verwirklichen so wie sie außerhalb des Klassenraums in realen Situationen verlaufen würde. (vgl. 1.6.5)

Wichtig ist, dass die Kommunikation gelingt und der Zweck der Äußerung erreicht wird, demzufolge werden die Lerneräußerungen nicht nach der formellen Richtigkeit beurteilt und kommentiert.

Aus diesem Grund wurde das Auftreten von Fehlern im Fremdsprachenunterricht nicht mehr als Problem betrachtet. Die negative Bewertung von Fehlern wandelte sich zu einer neutralen Einstellung. SCHWECKENDIEK vertritt seinerseits diese Meinung: *„ mit der Abfolge der Lehrmethoden in den letzten 30 Jahren hat sich die Einstellung zu Fehlern wesentlich geändert“*. (Ebenda)

Fehler wurden als natürlicher Bestandteil des Erwerbsprozesses gesehen, das hat als Folge, dass die Lerner frei in der Zielsprache Kommuniziert haben, was zu fehlerfreieren Ausdrücken führt. Die Lehrenden sollten möglichst wenig steuernd oder erklärend in den Erwerbsprozess eingreifen.

³Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 127.

⁴Shahab Ferhan Ahmad: Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch ,Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996, S.48.

Mit dieser Entwicklung gewinnt den Ausdruck „Fehler“ eine neue positive Bewertung, diese Einsicht geht vor allem auf Arbeiten von CORDER (1967)⁵ in seinem Aufsatz „The Significance of Learners’ Errors“ und SELINKER (1972)⁶ in seinem Aufsatz „Interlanguage“ zurück. SCHWECKENDIEK (2008: 126) betont: *„die intensive Beschäftigung mit Fehlern durch CORDER und SELINKER hat in den 80er- und 90er-Jahren zu einem Wandel in der Einschätzung der Ursachen und der Entstehung von Fehlern und ihrer Bedeutung im Lernprozess geführt.“* GÜLBAYAZ (2012: 51)⁷ verdeutlicht: *„CORDER stellt Fehler zum ersten Mal nicht als Verbrechen fauler Schüler dar, sondern als ein verständliches Produkt des Lernprozesses.“* Er erklärt außerdem, dass Lehrer aus den Fehlern der Lerner ihren Entwicklungsstand sowie den noch zu erlernenden Lernstoff erschließen können. (Ebd.: 52) STROCH (1999: 315)⁸ bestätigt seinerseits diese Meinung, wenn er sagt: *„CORDER hat mit der Aussage „Alle Lerner machen Fehler“ vor über 20 Jahren eine zentrale Einsicht der damals noch jungen Fremdsprachenerwerbsforschung zusammengefasst und darauf hingewiesen, dass Fehler konstitutive Bestandteile des Lernprozesses sind.“* Bei ihm findet sich die Ansicht, dass die Gefahr, dass sich beim Sprechen Fehler einschleifen, eher als gering angesehen wird, da viele der beim Kommunizieren auftretenden Fehler entwicklungsbedingt sind und zu einem späteren Zeitpunkt des Spracherwerbs quasi automatisch wieder verschwinden. (Ebd. 216) Er geht davon aus: *„eine fehlerhafte mündliche Sprachproduktion hat keine negativen Auswirkungen auf die sich entwickelnde fremdsprachliche Kompetenz.“*

Im Rahmen dieser grundlegend gewandelten Konzeption des Fehlers veränderten auch die zahlreichen empirischen Forschungsarbeiten zum Fehler ihr

⁵ Corder, Stephen. Pit: The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics 5/1967, S. 161-170.

⁶ Selinker, Larry: Interlanguage (1972). In: Richards Jack. (Hrsg.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, Longman, London 1974, S. 31–54.

⁷ Gülbeyaz, Esin Işıl: Spracherwerb und Fehleranalyse –eine korpusanalytische Studie-, internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2012, S. 51.

⁸ Stroh, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, 315.

Erkenntnisinteresse, in diesem Zusammenhang erläutert ZINDLER (1975: 146)⁹:
„in neuerer Zeit rückt dieses Gebiet jedoch immer mehr ins Blickfeld der Linguisten, es vergeht keine Tagung, auf der nicht Themen zur Fehleranalyse behandelt.“ KLEPPIN¹⁰ hat diese ersten empirischen Beschäftigungen mit Fehlerlernern in folgender Reihung dargelegt:

In 1967 stand zunächst die linguistisch orientierte Arbeit von DEBYSER et al. im Vordergrund, in deren versucht wurde, Fehlertaxonomien zu erarbeiten, Fehler nach vorwiegend linguistischen Kriterien zu klassifizieren und Auftretenshäufigkeiten zu dokumentieren.

In 1972 hat NICKEL eine Forschungsarbeit zur genaueren Ursachenerklärung (sprachbedingte Gründe im Vordergrund) von Fehlern durchgeführt, das wurde im Zusammenhang mit kontrastiven Sprachanalysen gelungen, bei denen unterschiedlichen Elementen und Regeln in Ausgangs- und Zielsprache als Lernschwierigkeiten und häufig auftretende Fehler (Interferenzfehler) erwartet wurden.

Mit den Arbeiten von RICHARDS 1974 und WODE 1978, die als Reaktion auf die einseitige Beschäftigung mit Interferenzfehlern und Fehlererklärungen nach der Kontrastivhypothese vorgekommen wurden, wurden Analysen zu intralingualen Fehlerursachen verstärkt.

In 1978 kamen BAUSCH/RAABE mit der Annahme, dass Lerner in einem interaktiven Prozess (innerhalb und außerhalb des Unterrichts, mit Personen und Texten) kreativ eine eigene Lernersprache aufbauen, die keinesfalls nur linguistischen Kriterien folgt, zufolge wurden Fehler als nützliche Hinweise für die Analyse ebendieser Lernersprache gesehen, als Indikatoren für Lernfortschritte.

⁹Zindler, Horst : Fehleranalyse-Überlegungen zu den besonderen Schwierigkeiten ausländischer Studenten beim Erlernen des Deutschen. In : Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S.146.

¹⁰ Entnommen aus: <http://www.daf-online.hu/.../...>, Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF-, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.

In diesem Zusammenhang gerieten HENDRICKSON 1978; REHBEIN 1984 auch vermittlungsmethodische Konsequenzen und damit wurde die Fehlerkorrektur stärker in das Blickfeld der Forschungsaktivitäten entwickelt.

Parallel zu diesen Forschungsaktivitäten und in Reaktion auf die nunmehr positive Sichtweise des Fehlers kristallisierte sich ein äußerst toleranter Umgang mit Fehlern heraus, dies hat als Grund -wie schon gesagt wird- die Befähigung zur Kommunikation bzw. zur mündlichen Kommunikation zu dienen. Im Kontext dieser Verfahren wird davon ausgegangen, Fehler, die die Kommunikation nicht beeinflussten, könnten ignoriert werden.

Aus diesem Grund waren Forschungsarbeiten zum fremdsprachlichen Korrigieren in den 80er Jahren eher selten, abgesehen von einigen praxisorientierten Arbeiten vom BEBERMEIER 1984; BLEYL 1984; KOUTIVA/STORCH 1989.

SCHWECKENDIEK (2008: 127) erklärt, dass mit der Fehleranalyse in den 80er Jahren verband sich die Hoffnung, dass sie als Grundlage für Unterrichtspraxis werden sollte.

In letzter Zeit ist das Interesse vor allem auch an empirischen Forschungsaktivitäten im Bereich Fehler und Fehlerkorrektur wieder gestiegen (hierzu vgl. EDMONDSON 1993; KIELHÖFER 1993; KLEPPIN/KÖNIGS 1991; KLEPPIN/KÖNIGS 1993; KORDES 1993)¹¹. Es wird versucht, das Phänomen Fehler und Fehlerkorrektur in der Unterrichtsrealität zu erforschen und begründete Handlungskonsequenzen aufzuzeigen.

In 1997 beschäftigen sich BAUSCH/SERRA mit der Lernaltersforschung, wobei sie davon ausgehen, sich ausschließlich auf die auftretenden Fehler zu begrenzen.

¹¹ Entnommen aus: <http://www.daf-online.hu/.../...>, Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF-, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.

2.3 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse erfordert unterschiedliche Schritte, die nach ihrem Ziel sich unterscheiden. KLEPPIN (1998, 133) ist folgender Ansicht: *„eine Fehleranalyse besteht darin, dass die Fehlertypen und ihre Ursachen systematisch untersucht werden.“*

Bei NICKEL (1973, 7)¹² findet sich die folgende Meinung: „bei der Fehleranalyse seien die Aspekte der Fehlerbeschreibung, der Bewertung und der Therapie zu berücksichtigen.“

NICKEL (Ebenda, 11) erklärt die Fehlerbeschreibung als die Phasen von Fehleridentifizierung, Klassifikation und Schilderung, aber auch das Analysieren der Gründe der Fehlleistung. Zuerst müssen die Fehler lokalisiert werden: Welche Ausdrücke sind fehlerhaft? Dann werden die Fehler klassifiziert und genauer beschrieben. Zum Schluss werden den Fehlerursachen nachgegangen. Über die Fehlerbewertung konstatiert NICKEL (Ebenda: 13), dass dies „ein äußerst schwieriges pädagogisch-linguistisches Problem“ sei.

LEWANDOWSKI (1994: 298)¹³ führt an folgenderweise: *„eine Fehleranalyse durchläuft von der Diagnose bis zur Therapie Phasen, die eng miteinander verbunden sind: Fehlererhebung, Fehlerbeschreibung, Fehlererklärung und Fehlerkorrektur.“* Er hat seine Definition folgendermaßen erklärt: *Fehlererhebung erweist sich durch das systematische und didaktische Wissen um mögliche Klassifizierungen und Erklärungen mitzubestimmen.* (Ebd.: 298f.)

Die Fehlerbeschreibung macht von der quantitativen und der qualitativen Analysegebrauch, außerdem fragt sie nach den typischen Fehlern.

Die Fehlererklärung eruiert nach ihm Ursachen und Quellen von Fehlern.

¹² Nickel, Gerhard: Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie 2. Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin 1973, S. 7.

¹³ Lewandowski Theoder: linguistisches Wörterbuch 6.Auflage Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1994, S.298.

Den Begriff Fehlerkorrektur wird von ihm als Synonym von Fehlertherapie eingesetzt, darunter versteht er: „*die Verfahren der äußeren und der inneren Differenzierungen zu entfalten.*“

JAMES (1998, 1)¹⁴ definiert Fehleranalyse als „*einen Prozess der Determinierung von Frequenz, Natur, Ursachen und Konsequenzen misslungenen Sprachgebrauchs*“.

Im Vergleich zu erwähnten Definitionen der Fehleranalyse (NICKEL 1973, LEWANDOWSKI 1994, KLEPPIN 1998) fügt JAMES noch einen Aspekt hinzu, und zwar die Lernaltersprache. (Hierzu vgl. 2.3.3.2)

JAMES erklärt die Phasen der Fehleranalyse folgendermaßen: Zuerst wird die Sprache des Lerners objektiv beschrieben, danach die Zielsprache. Die beiden Sprachen werden miteinander verglichen und die Uneinheitlichkeiten werden identifiziert. (Ebenda)

RICHARDS (1974, 32)¹⁵ ist mit den anderen Wissenschaftlern gleicher Meinung und schreibt, dass die Fehleranalyse im Großen und Ganzen als Beschäftigung mit den Unterschieden zwischen dem Sprachgebrauch von Sprachlernenden und Muttersprachlern definiert werden kann. In anderen Worten werden die Lernaltersprache und die Zielsprache miteinander verglichen.

Der Unterschied zur kontrastiven Analyse besteht nach LAHTI¹⁶ darin, dass die Fehleranalyse nur mit Hilfe der Zielsprache durchgeführt werden kann, ohne dass ein Vergleich mit der Muttersprache gemacht werden muss. HELBIG (1972: 94 zitiert nach SHAHAB 1996: 51) nimmt an, dass die Fehleranalyse in einem komplementären Verhältnis zur kontrastiven Analyse steht. Die kontrastive Analyse versucht, potentielle Fehler vorherzusagen durch den Vergleich von Ausgangs- und

¹⁴ Entnommen aus: http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti_Laura_Die_mündliche_Sprachkompetenz_finnischer_Deutschlernender_aus_Sicht_der_grammatikalischen_Korrektheit/diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

¹⁵ Ebenda.

¹⁶ Ebenda.

Zielsprache mit dem Ziel aktuelle Fehler zu erklären (und zu vermeiden); die Fehleranalyse sammelt und klassifiziert schon vorhandene aktuelle Fehler mit dem Ziel, sie zu vermeiden. (SHAHAB 1996: 51) Die Aufgabe der kontrastiven Analyse liegt darin, durch den sorgfältigen Vergleich sprachlicher Systeme potentielle Fehler aufzuzeigen, vielleicht zu deren Lösung anzubieten. (BELDJAHEM 1984: 24)¹⁷ Das deutet, dass eine echte Fehleranalyse ohne kontrastive Analyse unmöglich ist.

Das Ziel der Fehleranalyse ist, die Lernschwierigkeiten einer Person zu klären oder herauszufinden, in welchem Stadium der Lerner sich befindet. BELDJAHEM¹⁸ äußert sich in diesem Sinn folgendes: „*die Notwendigkeit der Fehleranalyse für die Bestimmung der Lernschwierigkeiten ist heute allgemein anerkannt*“, sie führt auch an, dass die Fehleranalyse neben der kontrastiven Linguistik ein weiteres Mittel zur Feststellung von Lernschwierigkeiten ist.

SCHUMACHER (2008: 53)¹⁹ geht davon aus: „*die Bestimmung und Analyse von Fehlern ist eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht*“. CORDER (1981,10f.)²⁰ ist der Meinung nach, dass Fehleranalyse nützlich sei, die Begründung dieses Standpunkts ist wie folgt:

Erstens ist das für den Lehrer wichtig, dass er weiß, welche Fortschritte der Lerner gemacht hat.

Zweitens bekommt der Lehrer Informationen darüber, wie eine Sprache gelernt wird (welche Strategien benutzt der Lerner).

¹⁷ Bedljahem, Yamina: Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse –Dissertation–, Humboldt Universität zu Berlin 1984, S. 24.

¹⁸ Ebenda, S. 22.

¹⁹ Schumacher, Ralph : Der produktive Umgang mit Fehlern. In: Ralf Caspary (Hrsg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter, Herder Verlag, Freiburg 2008, S.53.

²⁰ Entnommen aus: [http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/](http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?) Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

Drittens sind die gemachten Fehler dem Lerner selbst nützlich, weil er seine Hypothesen über die Natur der Fremdsprache prüfen kann.

Es gibt dagegen auch Kritik zur Fehleranalyse. Warum sollen die Fehler überhaupt analysiert werden? Sie gehören als ein natürlicher Teil zum Spracherwerbsprozess. Wie KÖNIGS (2007, 377)²¹ feststellt: „*Fehler sind notwendige Zwischenschritte zum vollständigen Erwerb der fremden Sprache*“.

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Schritten der Fehleranalyse und einige damit verbundenen Begriffe noch genauer behandelt. Nämlich die Fehleranalyse in der vorliegenden Untersuchung geht davon aus, dass die Fehler zuerst identifiziert werden. Desweiteren wird die Phase der Fehlererkennung erklärt. Danach werden die Fehlerursachen besprochen. Zum Schluss werden die Fehler klassifiziert und beschrieben. Auch der Bereich der Fehlerbewertung wird in diesem Kapitel behandelt, indem die Frage „Was ist ein schwerer oder ein leichter Fehler?“ diskutiert wird. Die Fehlerkorrektur wird an dieser Stelle nicht erläutert, sie wird als Gegenstand dritten Kapitels sein.

2.3.1 Begriffsabgrenzung “ Sprachlicher Fehler „

In der Fachliteratur der fremdsprachlichen Didaktik finden sich zahlreiche Fehlerdefinitionen. Bei LEWANDOWSKI (1994: 297) zum Beispiel findet sich die folgende Definition: „ *als sprachlicher Fehler gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann*“.

Anhand der erwähnten Definition ist ein Fehler immer als eine Abweichung von etwas oder als ein Verstoß gegen etwas zu begreifen. Wie vielfältig dieses "Etwas" im Bereich des Fremdsprachunterrichts definiert werden kann?

²¹ Entnommen aus: http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti_Laura_Die_mündliche_Sprachkompetenz_finnischer_Deutschlernender_aus_Sicht_der_grammatikalischen_Korrektheit_/diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

Als Antwort auf diese gestellte Frage führt KLEPPIN in ihrer Fernstudieneinheit „Fehler und Fehlerkorrektur“ (1998: 19f.) zehn Definitionen des Begriffes 'Fehler' an, deren Analyse nach fünf Kriterien ergibt, sie begründet das folgenderweise: *“die Fehlererkennung ist allein eine theoretisch wie praktisch problemreiche Aufgabe und etwas, was einer Definition gemäß als Fehler gilt, kann nach einer anderen Definition durchaus akzeptiert werden „ . (Ebenda: 27)* In dieser Hinsicht äußern sich HUFEISEN/NEUNER²² wie folgt: *„ einen Fehler zu erkennen, heißt nicht nur, eine Äußerung auf ihre grammatische Richtigkeit hin zu überprüfen, sondern Sie müssen auch feststellen, ob die Äußerung inhaltlich richtig ist, ob sie in der Situation angemessen ist“.* HUNECKE/STEINIG (2005: 196)²³ vertreten ihrerseits folgende Meinung: *„Die Schwierigkeit zu bestimmen, was im Fremdsprachenunterricht als Fehler gelten soll, erörtert KASPER (1975) in einer Monographie zur Fehleridentifizierung“.* Sie macht deutlich, dass spontane Intuition und Orientierung nur an systemlinguistischen Normen dabei nicht ausreichen. Vielmehr müssen auch pragmatische Gesichtspunkte und der curriculare Rahmen konsequent einbezogen werden. (Ebd.)

Bevor die Darlegung dieser fünf Kriterien durchzuführen, soll zuerst den Begriff Norm erklärt werden.

2.3.1.1 Fehler und Norm

Um einen Fehler zu erkennen, muss die Existenz einer sprachlichen Norm vorausgesetzt werden. (vgl. ZINDLER 1975: 147)²⁴ Nach ZINDLERs Meinung ist das Wort Norm jedoch kein eindeutig definierter Begriff, das hat als Grund, dass eine objektive Grenze zwischen Norm und Nichtnorm gibt es nicht. (Ebd.)

²² Hufeisen Britta, Neuner Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 16-) Langenscheidt Verlag, München 1999, S. 68.

²³ Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4. Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S.196.

²⁴Zindler, Horst: Fehleranalyse-Überlegungen zu den besonderen Schwierigkeiten ausländischer Studenten beim Erlernen des Deutschen. In : Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 147.

Nach KLEPPIN (1998: 136) bezeichnet den Begriff Sprachnorm die in einer Sprachgemeinschaft in Bezug auf Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik, Wortverwendung und Stil festgelegten Regeln. (Das sprachlich Korrekte, Richtige, Übliche).

OSER²⁵ betont, dass Normen das Bezugssystem darstellen, und ohne Normen und Regeln wäre es nicht möglich, fehlerhafte und fehlerfreie Leistungen, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden. ROGHMANN²⁶ nimmt an, dass der Fehlerbegriff immer die Abweichung eines bestimmten Verhaltens von einer Norm beschreibt, welche keineswegs stabil ist, sondern in Abhängigkeit von situativen Variablen modifiziert oder gar durch eine andere Norm ersetzt werden kann.

HUFEISEN/NEUNER (1999: 67) weisen darauf hin, dass die Fehleranalyse setzt voraus, dass die Korrigierende selbst die Norm kennen müssen und die deutsche Sprache so beherrschen, dass sie die Fehler erkennen können.

Anderes Problem für die Fehleridentifizierung legt nach KLEPPIN (1998: 20) in der Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, der Sprachwirklichkeit, so wie in deutschsprachigen Ländern gesprochen wird. Sie lautet Folgendes: *„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 Fremdsprache weder handhabbar noch wünschenswert.“*

Die Kriterien, die von KLEPPIN (1998: 20ff.) dargelegt werden, können eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden, ob ein Fehler vorliegt und wie er gewichtet werden kann. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozess beigemessen wird beeinflusst.

²⁵ Entnommen aus: [http:// www.webmind.ibone.ch/.../Lernen/](http://www.webmind.ibone.ch/.../Lernen/) Oser, Fritz: Aus Fehlern Lernen_profil_dd.pdf, gesehen am: 10. 01. 2013, um 16: 20.

²⁶ Entnommen aus: [http:// www.hausarbeiten.de/faecher/Vorschau/ Roghamann, Thomas: die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. html](http://www.hausarbeiten.de/faecher/Vorschau/Roghamann,Thomas:die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_Fremdsprachenunterricht.html), gesehen am: 14.01.2013, um: 15: 40.

- **Sprachliche Korrektheit**

Als Fehler gilt hierbei eine Abweichung vom Sprachsystem, d.h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache, sowie gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen festgelegt wurde.

- **Verständlichkeit**

KLEPPIN (1998: 21) nennt neben der Korrektheit die Verständlichkeit als Kriterium. Hierbei steht 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. In diesem Fall wird nicht mehr die formale Korrektheit berücksichtigt, sondern die Kommunikation steht im Vordergrund. Das Kriterium der Verständlichkeit analysiert Fehler hinsichtlich der Kommunikations-fähigkeit, spezifischer ob er diese behindert oder nicht.

- **Situationsangemessenheit (Kulturelle)**

Als drittes Kriterium erwähnt KLEPPIN (Ebenda) die kulturelle Situationsangemessenheit, bei der es um Verstöße gegen eine pragmatische Norm geht.

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*.

- **Unterrichtsabhängigkeit**

Für den Fremdsprachenunterricht gelten nun die sogenannten unterrichtsabhängigen Kriterien. Hierunter wird die präskriptive Norm gefasst, wie sie beispielsweise dem Lehrwerk zu Grunde liegt oder wie der Lehrer sie vorschreibt. Das deutet, nach unterrichtsabhängigen Kriterien wird ein Fehler nach den Normen des Lehrwerkes oder des Lehrers identifiziert.

Die unterrichtsabhängigen Kriterien müssen berücksichtigt werden, denn die Lerner sind sich wahrscheinlich nicht aller Normen des gesprochenen Deutsch bewusst (d. h. sie sind nicht im Unterricht behandelt worden).

- **Flexibilität**

Als letztes Kriterium nennt KLEPPIN (1998: 22) flexible lernerbezogene Kriterien, nach denen bestimmte Fehler in einer bestimmten Unterrichtsphase bei einem Lerner toleriert werden können.

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 ist. Es soll z.B. dem Lernstand entsprechend oder auch mit Blick auf die unterschiedlichen Unterrichtsphasen korrigiert werden. Hier rücken nun der Lerner und seine möglichen Lernschwierigkeiten in den Mittelpunkt und die Frage nach der objektiven Feststellung von Fehlern in den Hintergrund.

KLEPPIN (Ebd.) stellt für jedes Kriterium seine entsprechende Fehlerbestimmung dar:

- **Korrektheit**

A. Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.

B. Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.

C. Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.

- **Verständlichkeit**

D. Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.

E. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.

- **Situationsangemessenheit**

H. Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.

- **Unterrichtsabhängigkeit**

F. Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.

G. Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.

I. Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.

- **Flexibilität und Lernerbezogenheit**

J. Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert."

2.3.2 Fehlererkennung

„Fehler müssen zunächst einmal als Fehler erkannt werden“. KLEPPIN (1998: 22)
So lautet ein bekanntes Zitat von KLEPPIN. An Hand dieser Aussage meint sie, dass es nicht immer einfach zu entscheiden ist, was als Fehler zu bezeichnen ist und was nicht. Sie legt den Akzent darauf, dass ein Fehler auch vorliegen kann, wenn eine Äußerung korrekt ist, aber sie entspricht gar nicht der Äußerungsabsicht des Sprechers. Dabei handelt es sich darum, dass ein Lerner etwas anderes ausdrücken wollte als das Gesagte, und das ihm dies nicht gelang. Das kann als Grund haben, dass ein lexikalischer, grammatischer oder phonetischer Fehler seine Äußerung verfälscht. Laut ZINDLERs Schätzung liegt eine weitere Schwierigkeit für Fehleranalyse in der Unsicherheit des Analytikers, eine Äußerung so zu verstehen, wie sie gemeint war. (ZINDLER 1975: 148)

Eine andere Frage, die gesondert diskutiert werden muss, ist: warum während der Kommunikation bzw. der mündlichen Kommunikation ein Fehler gemacht wird?

Als Antwort auf diese gestellte Frage wollen wir dann im folgenden Abschnitt besprechen, welche Gründe oder Ursachen für Fehler bzw. mündliche Fehler im fremdsprachlichen (DaF-) Unterricht verantwortlich sind?

2.3.3 Fehlererklärung

Als anderer Schritt für Fehleranalyse gilt die Fehlererklärung, die um linguistische, didaktische und psychologische Bedingungsfaktoren handeln kann. In diesem Zusammenhang äußert sich JUHÁSZ (1975: 34)²⁷ folgenderweise: „ [...] *da haben*

²⁷ Jáhasz, János: Allgemeine Probleme der Kontrastivität. In: Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, 34.

wir noch solche Faktoren wie z.B. die Transferenz bzw. die Interferenz der früher gelernten Erscheinungen auf die später gelernten, den unterschiedlichen Grad der Bewusstheit von Regeln bei den einzelnen Lernenden, die unterschiedlichen Verfahren der einzelnen Lehrer usw.“. GÜLBAYAZ (2012: 19) unterteilt diese Faktoren oder diese Ursachen in zwei Hauptquellen: systembedingte Fehlerquellen (interlinguale, intralinguale, ...) und außersprachliche Fehlerquellen (soziolinguistische, psychologische Faktoren), dies werden im Folgenden ausführlich dargelegt.

2.3.3.1 Einfluss anderer Sprachen

- **Interlinguale Interferenz**

Ein häufiges Phänomen beim Fremdsprachenerwerb ist die Interferenz der Muttersprache des Lerners, d.h., die Übertragung einer Struktur aus der Mutter bzw. Ausgangssprache oder einer anderen Fremdsprache in die (erlernende) Zielsprache. Dort, wo Strukturen voneinander abweichen, kommt es allerdings zu Fehlern. Die Analyse dieser Fehler und die Erklärung ihrer Ursachen setzt allerdings die Kenntnis der Herkunftssprache voraus. (SCHWECKENDIEK 2008: 127)

Diese Tendenz wurde vom SELINKER (1972, 35) erstmals als *interlanguage* bezeichnet. (ELLIS 1997: 33 zitiert nach GÜLBAYAZ 2012: 50) Als *interlanguage* bezeichnete er mentale sprachliche Konstrukte, auf die der Lerner bei der Rezeption und Produktion der Fremdsprache zugreift. Diese Konstrukte unterliegen in ihrem dynamischen Prozess stetigen Veränderungen. Immer wieder neue und miteinander verknüpfte *interlanguages* ergeben ein Kontinuum, das die Entwicklungslinien des Fremdsprachenerwerbsprozesses dokumentiert. (Ebd.)

Interferenz kann als Einfluss der Muttersprache oder als Einfluss anderer erworbenen Fremdsprachen sein, dazu stellt JÁHASZ (1975, 34) fest: „*die unmittelbare Wirkung der Muttersprache ist nicht der einzige Faktor, der Fehler verursacht.*“

Vertreter der kontrastiven Erwerbtheorie halten interlinguale Übertragungen für eine der wichtigsten Fehlerursachen, dazu schreibt JAMES (1998, 4)²⁸, dass die kontrastive Analyse in den 50er und 60er Jahren ein beliebtes Paradigma für die Analyse des Fremdsprachenerwerbs gewesen sei. Die Idee war, dass die der Muttersprache ähnlichen Strukturen der Fremdsprache leichter zu erlernen seien, als die, die sehr anders sind. Die ähnlichen Strukturen können als ein positiver Transfer bezeichnet werden, während die Unterschiedlichkeiten negativen Transfer oder Interferenz verursachten. (Ebd.:179)

Das bedeutet, dass die Interferenz als negativer Transfer verstanden wird, der den Spracherwerb stört. Dagegen tritt der positive Transfer dann auf, wenn die Ähnlichkeit sprachlicher Strukturen den Unterricht positiv beeinflusst. (REIN 1973: 95 zitiert bei SHAHAB 1996: 39)

In dieser Arbeit handelt es sich um den negativen Transfer als Fehlerquelle, deshalb wird den positiven Transfer nicht erörtert.

KLEPPIN (1998, 134) definiert die Interferenz als „einen negativen Transfer“, wo „die Struktur der Ausgangssprache [...] auf die Struktur der Zielsprache übertragen“ wird. KLEPPIN (Ebd.) präzisiert noch, dass es sowohl um grammatische Strukturen oder um Lexeme und Phoneme, als auch um kulturelle Verhaltensweisen gehen könne. Auch RICHARDS (1974, 36)²⁹ bezeichnet die Interferenz als die Verwendung von Elementen einer bestimmten Sprache während des Sprechens einer anderen. HUNECKE/STEINIG (2005: 25) erläutern: „*bestehen spezifische linguistische Unterschiede zwischen L1 und L2, dann wären ein negativer Transfer und entsprechende Fehler zu erwarten.*“ HOMBERGER

²⁸ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6.2012, um 16:22.

²⁹ Ebenda.

(2003, 232)³⁰ definiert den Begriff *Interferenz* mit den deutschen Wörtern Überlagerung und Überschneidung.

Laut SHAHAB (1996: 38)³¹ bezeichnet der Begriff sprachliche Interferenz: „*die gegenseitige Beeinflussung und Einwirkung von Strukturen der zwei verschiedenen Sprachsysteme.*“ SHAHAB (Ebd.: 37) erläutert folgendes: „*ein Student überträgt muttersprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten in die Fremdsprache, wobei diese Übertragung je nach dem Verhältnis zwischen den entsprechenden muttersprachlichen und fremdsprachlichen Erscheinungen entweder einen fördernden oder einen hemmenden Einfluss auf die Aneignung der Fremdsprache ausüben können*“. Er betont auch, dass diese Übertragungen bzw. die negative Übertragungen zu vielen fehlerhaften Äußerungen beim Gebrauch der Fremdsprache führen können. (Ebenda)

Bei ungenügender Trennung der verschiedenen Sprachsysteme droht Interferenz, die sich in der aktuellen Sprechsituation in Hemmungen oder Fehlern äußert. (PARREREN (1972: 120 zitiert nach SHAHAB 1996: 56)

GERBER (1978: 57 zitiert nach SHAHAB 1996: 39) versteht unter dem Begriff Interferenz: „*den Vorgang und das im Sprachgebrauch sichtbar werdende Ergebnis, der durch den Einfluss anderer sprachlicher Elemente verursachten, Verletzung einer sprachlichen Norm.*“ (den Begriff „Norm“ wird schon oben in 2.3.1.1 erklärt)

Bezüglich der Richtung dieses Einflusses (Interferenz) geht CZOCHRALSKI davon aus: „*in den meisten Fällen werden Elemente des Sekundärsystems von Elementen des Primärsystems beeinflusst*“. Die Richtung der Übertragung ist dann:

Primärsystem → Sekundärsystem. (CZOCHRALSKI 1973: 192 zitiert nach SHAHAB 1996: 39)

³⁰ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

³¹ Shahab Ferhan Ahmad: Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch ,Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996, S.37.

Die verschiedenen Arten von diesem Einfluss werden im folgenden Unterkapitel näher erklärt.

CZOCHRALSKI (1973: 192 zitiert nach SHAHAB 1996: 39) führt auch an, dass dies gilt nicht ausschließlich mit anderen Worten die einwandfreien Beherrschung der zweiten Fremdsprache kann die erste (fremde) Sprache beeinflusst, was bedeutet, dass die Richtung der Übertragung umgekehrt ist.

Interferenzen lassen sich auf allen sprachlichen Ebenen beobachten, d.h. die interferierten Elemente könnten im Bereich der Aussprache, Grammatik, Lexik oder Semantik vorkommen.

Bei der Aussprache beruhen viele Fehler von Lernern auf negativem Transfer von der L1, das hat als Grund, dass die Sprechorgane sich bereits in einem frühen Stadium auf die Artikulation der muttersprachlichen oder erste fremdsprachlichen Lautmuster eingestellt haben.

Auf semantischer Ebene können sich Interferenzen ergeben, die beispielweise in Form der falschen Freunde auftreten. (ausführlich dazu in 2.3.4. Kontrastnivellierung)

Auf pragmalinguistischer Ebene lassen sich viele Beispiele für Interferenzen finden.

Im Bereich der Grammatik sind die Beispiele für Interferenzen unterschiedlich, dazu nennen wir das Beispiel von Verwendung von Hilfsverben für die Bildung vom Perfekt. Nach SHAHABs Schätzung (1996: 44) darf die Interferenz nicht immer als Ursache aller Fehler angesehen werden, und eine Reihe von Fehlern hat eine nicht-interferenze-bedingte Herkunft.

Die Fehleranalyse zeigt, dass die Interferenz keineswegs die einzige Fehlerquelle ist. (BELDJAHEM 1984: 23)³² Das bedeutet, dass es andere Fehlerursachen gibt. Sie werden im Folgenden dargestellt.

³²Bedljahem, Yamina: Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse –Dissertation–, Humboldt Universität zu Berlin 1984, S. 23.

- **Intralinguale Interferenz**

Auch der Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst kann zu Fehlern führen, „Die Fehleranalyse erklärt Fehlerquellen bzw. -ursachen, die auf der Verwechslung von Regeln innerhalb einer Fremdsprache beruhen.“ (vgl. SHAHAB 1996: 50)

Im Rahmen der kontrastiven Linguistik wird dieses sprachliche Phänomen als intralinguale Interferenz bezeichnet. BELDJAHM (1984: 24) stellt fest, dass die intralinguale Interferenz verursacht meistens Fehler, die von einer falschen Analogiebildung innerhalb der Zielsprache selbst erzeugt werden.

ZINDLER (1975: 150) versteht unter dem Begriff intralinguale Interferenz die systematischen Abweichungen in Richtung des bereits Gelernten.

KLEPPIN (1998, 32f.) hat die intralinguale Übertragung innerhalb der gelernten Fremdsprache in drei Kategorien eingeteilt: Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung.

- Übergeneralisierung: hierunter wird die Ausweitung einer fremdsprachlichen Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft, bezeichnet
z.B.: Pluralbildung
- Regularisierung: liegt dann vor, wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird
z.B.: *ich bin gegeht statt ich bin gegangen.*
- Simplifizierung: hierzu werden Vereinfachungen gezählt wie etwa der Gebrauch nichtreflektierter Formen oder die Vermeidung von komplexen Strukturen
z.B.: *Ich schreiben Brief*

KLEPPIN (Ebd.: 33) erwähnt, dass die intralinguale Fehler aufgrund notwendiger Entwicklungsstadien im Verlauf des Spracherwerbsprozesses sich ergeben.

2.3.3.2 Lernersprache

In deutschsprachiger Literatur wird auch den Begriff Interimsprache oder Lernersprache benutzt. Die Sprachwissenschaftler betrachten an dieser Stelle die Fehler als einen Ausdruck der kognitiven und kreativen Arbeit des Lernenden, der Hypothesen über die neue Sprache aufstellt und überprüft. BUSSMANN (2001: 399) definiert den Begriff Lernersprache folgendermaßen: „*die relativ systematische Zwischenstufe des Sprachkönnens während des Spracherwerbs*“. Er vertritt die Ansicht: „*die Lernersprache umfasst sowohl Regeln der Ausgangs- und der Zielsprache als auch solche, die keiner von beiden angehören, sondern z.T. nach universalen Prinzipien in den Lernenden selbst angelegt sind*“. In dieser Beziehung stellt RAABE (1980, 80)³³ fest, dass der Einfluss der vom Lerner selbst verwendeten Form der Zielsprache bzw. Lernersprache auch Fehler verursachen kann. JAMES (1998, 3)³⁴ nennt sie „die Version des Lerners von der Zielsprache“. STROCH (1999: 316) verwendet den Begriff „Zwischenstrukturen“ für diese Sprache. Nach der Ansicht vom KARSTEN³⁵ sind Fehler das Ergebnis der Prüfung einer eigenen Hypothese.

Mit der Zeit verändert sich die Lernersprache allmählich in Richtung Zielsprache.

2.3.3.3 Übungstransfer

Eine weitere Ursache für die Entstehung von Fehlern liegt nach KLEPPIN darin, dass ein sprachliches Phänomen zu intensiv geübt wurde, was zur Übertragung aus diesem Kontext auf andere Übungskontexte oder Situationen führen kann. In diesen Fällen handelt es sich um einen Übungstransfer.

³³ Entnommen aus: [http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/](http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?) Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

³⁴Ebenda.

³⁵ Entnommen aus: [http://www.slideshare.net/](http://www.slideshare.net/Karsten, Wolf: Warum Fehler? /.../fehlerfreundliche-lehrlernarran...) Karsten, Wolf: Warum Fehler? /.../fehlerfreundliche-lehrlernarran... ,gesehen am: 20.2.2013, um: 17:00.

Beispiel: Ein gerade häufig geübtes grammatisches Phänomen (z.B. der Konjunktiv) wird auch dort verwendet, wo seine Verwendung falsch ist. (KLEPPIN 1998, 36)

2.3.3.4 Psychische Ursachen

Im Folgenden soll auf andere Fehlerursachen, die nicht mit der gelernten Fremdsprache zu tun haben, eingegangen werden. Es handelt sich dabei um die außersprachlichen Faktoren wie z.B. Angst, Scham, Stress, ...

- **Angst**

Angst ist ein psychischer Zustand und eine äußere Ausdrucksform der menschlichen geistigen Aktivität. Beim Lernen von Fremdsprachen verursachen solche psychischen Lagen der Sprechangst ein großes Problem, die einen negativen Einfluss auf die Lernerleistungen bzw. die mündlichen Lernerleistungen haben können. Vor allem auf die Aussprache. Sie ist eine von den verschiedenen affektiven Faktoren, die den Lernerfolg und die Schnelligkeit des Lernens maßgeblich beeinflussen können. Bei dieser Lage wird der Lerner nicht in der unterrichtlichen Umgebung interagieren oder kommunizieren kann, was negativ auf den Spracherwerb sich auswirken kann. HUANG³⁶ ist folgender Meinung: „*wenn der psychische Zustand der Angst jedoch lange im Lernprozess der Lerner schwelt, wird es zu einem ernsthaften Hindernis für die Deutschlerner führen*“.

- **Lehrertoleranz**

Die Fehlertoleranz ist die, dass der Lehrer keine Fehler ankreidet. Die Fehlertoleranz von den Lehrern beim Sprechen, also bei dem mündlichen Ausdruck ist größer als beim Schreiben, was sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen kann. An dieser Anstelle werden nur die negativen Aspekte der Lehrertoleranz berücksichtigt, die als Fehlerquelle sein können. Der Lerner erwartet vom Lehrer eine bestimmte Rückkoppelung auf sein Verhalten. Er erwartet auch, dass er eine richtige Lösung erhält. Und schließlich sind Fehler ja auch dazu da, um aus ihnen

³⁶ Entnommen aus: [http://www.miami.uni-muenster.de/.../Huang, Ching-Shih: Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten](http://www.miami.uni-muenster.de/.../Huang,Ching-Shih:DieVerwendungmultimedialerHilfsmittelimDaF-UnterrichtantaiwanesischenUniversitäten), gesehen am: 2.3.2013, um: 16:40.

zu lernen. MITZSCHKE³⁷ nimmt an das Folgende: „*Ein Lob von Jemand, der immer alles lobt, wird nicht besonders ernst genommen*“.

Andere wichtige Fehlerursachen werden von KLEPPIN (1998: 29-40) wie folgt dargestellt:

- Einfluss durch Strategien der Kommunikation

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

Der Lerner versucht in der Kommunikation eine Lücke in seiner zielsprachlichen Kompetenz dadurch zu schließen, dass er ein Wort neu zusammensetzt. Er kann dabei außerdem seinen Kommunikationspartner - verbal oder nonverbal - bitten, ihm den korrekten Ausdruck zu nennen. Er möchte also etwas dazulernen. Mit anderen Worten, die Lerner einer Fremdsprache möchten im Unterricht so viel wie möglich reden und alle möglichen Strukturen auszuprobieren, was leicht zu Fehlern führt. Diese Kategorie von Fehlerursachen nennt KLEPPIN (Ebd.: 35) Einfluss von Lernstrategien.

- Einfluss durch persönliche Störfaktoren

Fehler werden in bestimmten Situationen aufgrund von Müdigkeit oder Stress gemacht, sie treten beim mündlichen Sprachgebrauch häufiger auf als beim schriftlichen, denn die Art und Weise, wie ein Mensch Informationen wahrnimmt und verarbeitet ist grundlegend für seinen Lernprozess.

- Einfluss durch sozio-kulturelle Faktoren

Hierbei handelt es sich häufig um einen pragmatischen Fehler, der dadurch entsteht, dass ein verbales oder nonverbales Verhalten auf die zielsprachliche Situation übertragen wird (etwas wird in unterschiedlichen Kulturen verschieden interpretiert). LADO bestätigt diese Meinung in seinem Aussage: „*wüsste man*

³⁷Entnommen aus: <http://www.cop.rdmc.ou.nl/Mitzschke,Matthias:einArbeitsprogrammKbDuits/Archiefteksten/Fehler.doc> , gesehen am: 12 .3.2013, um 17:20.

jedoch um die kulturellen Differenzen, könnte man eventuelle Missverständnisse im Keim ersticken“. (LADO 1957: 2 zitiert bei GÜLBAYAZ 2012: 30)

RAABE (1980, 83)³⁸ bringt auch eine Ursache vor, die aus dem Einfluss durch Testverfahren entsteht kann. Die Form des Tests kann bestimmte Abweichungen erzeugen, beispielsweise folgen aus Vorlesen weniger Aussprachefehler als aus freiem Gespräch.

KLEPPIN (1998: 37) vertritt die Ansicht, dass neben aktuellen psychischen Zuständen wie Müdigkeit, Lustlosigkeit oder Konzentrationsschwäche, deren Einfluss auf Sprachleistungen nur schwer bestimmbar ist, wirken sich auch stabilere Komponenten wie das Selbstkonzept der Begabung, das Interesse an der Sprache.

2.3.3.5 Spezifika gesprochener Sprache

Im vorausgehenden Kapitel wurde schon erwähnt, dass einige Merkmale gesprochener Sprache Schwierigkeiten bei der mündlichen Sprachgebrauch schaffen, was bedeutet, dass sie auch als Fehlerquellen betrachtet werden können. An dieser Stelle nennen wir die Spontaneität, Irreversibilität, Redundanz (mehr dazu in 1.7.2) Eine weitere Merkmale, die Fehler verursachen kann, ist Zeitdruck. Hierzu schreibt SCHATZ (2006: 91): *„der Sprechende steht unter Zeitdruck, seine Gedanken voraus- und zurückeilen, und er über das Was nachdenkt, gleichzeitig das Wie formulieren und das Ergebnis des Was artikulieren muss.“*

Für die Lehrer ist es wichtig zu beachten dass regionale Charakteristika mündlicher Sprache nicht als Fehler zu betrachten sind. (Ebd.: 34)

- **Verständigungsprobleme**

„Der Lerner wird Opfer mannigfaltiger Missverständnisse“. (ZINDLER 2008: 158) Damit ist gemeint, dass Missverständnis der Absicht oder Meinung des Lerners wird manchmal als Fehler betrachtet. Missverständnisse haben Ursachen und Folgen, sie entstehen oft aufgrund des schlechten Sprechens oder des

³⁸ Entnommen aus: [http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/](http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?) Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

schlechten Hörens (Hierzu vgl.1.3.1) -genauer gesagt- sprachliche Fehler können dadurch entstehen, dass ein Sprecher ein Sprachzeichen falsch setzt oder ein Hörer dieses falsch versteht. Die Fehlerursache liegt also in der Entstehung oder in der Aufnahme der Sprachzeichen oder in ihrer Übermittlung.

Außerdem kann ein Lerner einen Fehler aufgrund der Mängel an Kenntnisse der Fremdsprache (Wortschatz, Grammatik, phonetische Regeln, ...) machen.

Die oben erwähnten Ursachen bietet uns die Möglichkeit, sprachliche Fehler in verschiedenen Typen zu klassifizieren. Dies wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

2.3.4 Fehlerklassifizierung

Eine andere Möglichkeit der Fehleranalyse ist die Fehlerklassifizierung. KLEPPIN (1998, 40) definiert den Begriff Fehlerklassifikation als „*eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten*“. Die Fehlerklassifikationen sind vielen Zwecken dienlich, unter anderem können Fehlerbereiche gesammelt werden, die für den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten. (Ebd., 41) HUFSEISEN/NEUNER (1999: 70) weisen darauf hin, dass wenn alle Fehler beschrieben und den einzelnen Kategorien zugeordnet werden, können wir Fehlerschwerpunkte feststellen und auf deren Grundlage für unseren zukünftigen Unterricht bestimmte Übungen konzipieren.

Es existiert eine Reihe von Klassifikationsvorschlägen von Fehlern in der wissenschaftlichen Fachliteratur. Um eine passende Klassifikation für diese Arbeit zu finden, werden hier verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten, nach verschiedenen Kriterien und Perspektiven, die von KLEPPIN durchgeführt werden, dargestellt. (Ebd.)

2.3.4.1 Klassifikation nach Fehlerursachen

Im Abschnitt 2.3.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass Fehler auf interlingualen wie auch auf intralingualen Interferenzen zurückführen, sie werden auch aufgrund der Verständigungsprobleme oder als Folge des kreativen Prozesses der Lerner

vorgekommen, dementsprechend werden sie in Interferenzfehler –interlinguale Fehler, intralinguale Fehler-, entwicklungsbedingte Fehler, und in produktive oder rezeptive Fehler klassifiziert.

2.3.4.2 Aufteilung in Kompetenz- und Performanz Fehler

In fast allen Beiträgen zum Fehler bleibt die Aufteilung in Kompetenz- und Performanzfehler nicht unerwähnt, die auf CORDER (1967) zurückgeht, diese Aufteilung ist ein Grundstein der Theorie über Fehler. (KLEPPIN 1998: 41)

- **Kompetenzfehler**

Sind Fehler, die wir machen, weil wir eine Struktur in der Fremdsprache noch nicht gelernt oder falsch verstanden haben. Diese Fehler fallen uns erst auf, wenn der Lehrer diese korrigiert. Auf Englisch wird diesen Typ von Fehlern als Error gezeichnet.

Bei Kompetenzfehlern hat der Lerner die Strukturen noch gar nicht gelernt oder hat diese falsch verstanden.

Bei Errors hat der Sprecher genau diese Form gemeint und kann sie nicht korrigieren. STORCH (2008, 315)³⁹ fügt hinzu, dass Errors eine Durchgangsphase im Lernprozess sind, und mit diesen Fehlern prüft der Lerner seine Hypothesen über die Struktur der Zielsprache, um dann später diese Hypothesen mit neuen zu ersetzen. Nach KLEPPIN (1998: 41) werden mit Kompetenzfehlern (Errors) Verstöße bezeichnet, die außerhalb der Beurteilungskompetenz eines Lerners liegen, sei es, dass er z.B. die betreffende Struktur noch nicht gelernt hat, sie falsch verstanden hat. TRIM/NORTH/COSTE, u.a. (2001: 151)⁴⁰ vertritt die folgende Definition: „*Kompetenzfehler sind eine Erscheinung von Lernaltersprachen, d.h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache*“. Sie erläutern, dass wenn

³⁹ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

⁴⁰ Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S. 151.

Lernende Fehler dieser Art machen, so deckt sich ihre Performanz mit ihrer Kompetenz die von den Normen der L2 abweicht.

- **Performanzfehler**

Machen wir hingegen, wenn wir das sprachliche Phänomen zwar schon im Unterricht behandelt und verstanden haben, es allerdings aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit nicht richtig verwenden. Auf Englisch heißen diese Fehlertypen *mistakes*.

Diese Fehler fallen uns beim aufmerksamen Lesen unserer Texte selbst auf und können als Grundlage für eine intensive Spracharbeit genutzt werden. Nach KLEPPIN (1998, 41) werden die gelernten Strukturen bei Performanzfehlern vom Lerner nicht völlig automatisiert. Das deutet, dass unter Performanzfehler hingegen Verstöße gerechnet werden, die durch noch unvollkommene Automatisierung von Regeln und Strukturen bedingt sind. Sie können vom Lerner erkannt und eventuell sogar selbst korrigiert werden. (Ebd.)

Nach NICKEL (1973, 17) sind Performanzfehler, solche Fehler, die der Lerner selbst entdecken und verbessern kann.

TRIM/NORTH/COSTE, u.a. (2001: 151) erklären: „*Kompetenzfehler treten bei der eigentlichen Sprachverwendung auf, wenn Sprachenlernende ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen*“.

Für diese Art vom Fehler werden unterschiedliche Begriffe benutzt, RAMGE (1980, 2)⁴¹ z.B. nennt diesen Typ Regelfehler. Die Regelfehler entstehen deshalb, weil der Sprecher die falschen Formen mit Hilfe seines eigenen Regelsystems erzeugt hat und glaubt, dass die Formen richtig seien. Dabei hat der Sprecher eine Form gewählt, die nicht gemeint war, und der Sprecher ist fähig, diese Form zu korrigieren,

⁴¹ Ramge, Hans : Fehler und Korrektur in Spracherwerb. In: Dieter Cherubim (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung ,Niemeyer Verlag, Tübingen 1980, S. 10.

LAHTI⁴² erklärt Folgendes: “ *bei der Fehleranalyse ist es oft schwer zu sagen, ob die Fehler eines Lerners Kompetenz- oder Performanzfehler sind*“. Sie führt auch an, dass der Lerner kann wissen, dass er einen Fehler gemacht hat, trotzdem korrigiert er ihn nicht, weil der Lerner beispielsweise mehr Wert auf die Flüssigkeit des Gesprächs legt als auf die Korrektheit. (Ebenda)

BUSSMANN⁴³ benutzt den Begriff Normfehler bzw. systematischer Fehler für Kompetenzfehler und den Begriff Gelegenheitsfehler für Performanzfehler. Eine Abwandlung der Aufteilung in Kompetenz- und Performanzfehler wurde vom EDGE (1989 zitiert nach KLEPPIN 1998: 42) durchgeführt. Er unterteilt Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess in:

- **Ausrutscher (Slips)**

Fehler in Sachen, die ein Lerner eigentlich weiß und sich somit selber korrigieren kann d.h. Fehler, die ein Lerner selbst korrigieren kann, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass er einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler begangen hat. (vgl. KLEPPIN 1998: 42)

- **Versuche (attempts)**

Fehler beim Versuch eines Lerners, etwas auszudrücken, was er noch gar nicht wissen kann. d.h. Fehler in Bereichen, die der Lerner eigentlich noch nicht kennt und die er deshalb auch kaum korrekt ausdrücken kann. (Ebd.)

- **Irrtümer**

Fehler, die ein Lerner (nach Meinung des Lehrers) eigentlich nicht machen sollte, da das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht schon behandelt wurde. Der Lerner hat es z.B. nicht verstanden oder vergessen. Diese Fehler kann der Lerner nicht selbst korrigieren, auch wenn er darauf hingewiesen wird. (Ebd.)

⁴² Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Laura Lahti: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

⁴³ Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, 3. Auflage Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2002.

2.3.4.3 Klassifikationen in linguistische Kategorien

Hierbei werden die Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet, etwa der phonetisch/phonologischen, der morphosyntaktischen oder der Lexikosemantischen. (KLEPPIN 1998, 42f.)

In der vorliegenden Untersuchung werden Fehler im Bereich der Mündlichkeit behandelt, deshalb werden Orthographie- oder Rechtschreibfehler nicht erwähnt.

- Phonetische Fehler auch Aussprachefehler
- Morphosyntaktische Fehler sind Fehler in der Morphologie oder in der Syntax
z.B.: Deklinationsfehler (morphologischer Fehler), Verbstellung (syntaktischer Fehler)
- Mit lexikosemantischen Fehlern ist die Wahl eines im Kontext nicht passenden Wortes gemeint. Der Lerner will etwas in einer Fremdsprache sagen, aber ein Wort fehlt, und er kommt nicht mehr weiter
z.B.: Abitur nehmen anstatt Abitur bestehen.
- Inhaltliche Fehler sind Äußerungen, die inhaltlich falsch formuliert werden.
- Pragmatische Fehler: Misserfolg bei Verwendung einer Regel im Gespräch
z.B.: duzten (du) anstatt siezten (Sie)

JOHANSSON (1973)⁴⁴ glaubte, dass lexikalische Fehler primär den Grad der Verständlichkeit beeinträchtigen, während Irritation vorrangig durch grammatische Fehler ausgelöst wird.

KLEPPIN (1998, 45ff.) stellt eine Klassifikation mit weiter gehender Fehlerkennzeichnung vor, die den Bereich der Sprachrichtigkeit auf der Satzebene betrifft. Sie betont, dass diese Klassifikation nur eine Möglichkeit unter vielen anderen sei, weil die Fehler immer schwierig zu klassifizieren seien.

⁴⁴ Entnommen aus: [http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:ZurWirkungmündlicherFehlerkorrekturenimFremdsprachenunterrichtaufdenFremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.

Diese Klassifikation eignet sich besser für die Korrektur von schriftlichen Produktionen als mündlichen, da KLEPPIN auch die Abkürzungen für die Fehlerkennzeichnungen gibt. Sie gibt an, wie die Fehlerkennzeichnungen in einem Text zu markieren sind.

2.3.4.4 Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler

Eine weitere Möglichkeit, Fehler zu klassifizieren, ist, sie nach dem Grad der Kommunikationsstörung einzuteilen, besonders in der gesprochenen Sprache, bei der mündlichen Kommunikation, ist die Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler wesentlich.

Nach KLEPPIN (1998, 42) ist ein Fehler kommunikationsbehindernd, wenn die Aussage nicht verstanden wird, während die nicht kommunikationsbehindernden Fehlern auch grammatisch unkorrekte Strukturen sein können, die den Sinn der Aussage trotzdem vermitteln.

JAMES (1998, 104ff.)⁴⁵ stellt neben der Klassifikation mit Hilfe der linguistischen Kategorien noch eine andere deskriptive Fehlerklassifikation (Klassifikation mit Hilfe der Oberflächenstruktur) dar. Laut ihm können die Fehler auch mit Hilfe der Oberflächenstruktur klassifiziert werden. Dementsprechend beinhaltet diese Klassifikation folgende Kategorien: Auslassen, Addition, falsche Wahl, falsche Anordnung und Kontamination. (Ebd.)

Die vier erstgenannten Kategorien (Auslassen, Addition, falsche Wahl, falsche Anordnung) stammen aus DULAY et al. (1982)⁴⁶ und die fünfte hat JAMES selbst hinzugefügt.

⁴⁵ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

⁴⁶Ebenda.

- Nach DULAY et al. (1982, 154) bedeutet das Auslassen, dass der Lerner ein Element ausgelassen habe, das für einen grammatisch korrekten Ausdruck notwendig sei
z. B.: *das Prädikat fehlt: Das nicht mein Vater.*
- Additionsfehler, darunter werden folgende Arten erwähnt:
Doppelmarkierungen wie Doppelnegation
z. B.: *Ich habe nicht keinen Hund*
Einfache Additionen d. h. etwas Überflüssiges wird hinzugefügt
z.B. :*ein dieses Haus*
- Bei der falschen Wahl hat der Lerner eine falsche Form gewählt
z.B.: *dieser Buch* statt *dieses Buch*, *er* statt *sie*
- Mit falscher Anordnung ist die Wortstellung gemeint
z.B.: *Gestern ich habe Eis gegessen*

Nach JAMES (1998, 111)⁴⁷ handle es sich um einen Kontaminationsfehler, wenn zwei alternative grammatische Formen miteinander zu einer ungrammatischen Form vermischt werden

z.B.: *sich für etwas interessieren* vs. *an etwas interessiert sein* → *Ich interessiere mich am Sport.*

Andere Perspektive für Fehlerklassifikation, die vom LEWANDOWSKI (1994: 298) angeführt wird, klassifiziert die Fehler aus sprachprozessorientiertem Sicht, darunter unterscheidet LEWANDOWSKI (1994: 298) folgender Fehlerarten:

Hörfehler

Hörverstehensfehler

Lesefehler

⁴⁷ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/> Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.

Leseverstehensfehler

Sprechfehler

Schreibfehler (aber sie werden in dieser Arbeit außer Acht gelassen).

Bei BUSSMANN (2002: 214) findet sich den Begriff „Modalität“ anstatt „sprachprozess-orientierter Sicht“.

Auf Basis der kontrastiven Linguistik schlägt HENN (1977 zitiert bei HUFEISEN/NEUNER 1999: 71) eine Fehlertypologie vor, er hat die Fehler in folgende Klassen eingeteilt:

- **Kontrastnivellierung**

Darunter werden einzelne Merkmale oder Regeln von einer früher gelernten Sprache (L1) auf eine zweite Sprache (L2) übertragen.

z.B.: la guerre → die Krieg (anstatt der Krieg), die Struktur der Ausgangssprache (Französisch) wird auf die Struktur der Zielsprache (Deutsch) übertragen.

Für Kontrastnivellierung unterscheidet HENN (Ebd.) drei Arten: falsche Freunde, Divergenz und Konvergenz.

- **Falsche Freunde**

Dabei glaubt der Lerner, dass die Wörter, die sich ähnlich anhören oder ähnlich geschrieben in beiden Sprachen werden, auch dass Gleiche bedeuten

z.B.: „Er hat den Bus vermisst“ aus der englischen Äußerung „he missed the bus“ anstatt „er hat den Bus verpasst“. Mehr zu solchen falschen Freunden im Anhang VI.

- **Divergenz**

Das betrifft die Wörter, die in der Ausgangssprache (L1) nur eine Form haben, aber über zwei (oder mehreren) Formen in der anderen Fremdsprache (L2) verfügt, in diesem Fall wissen die Lerner nicht, wann er welche der beiden Formen benutzen müssen.

SHAHAB (1996: 46) definiert den Begriff Divergenz wie folgt: *„die Erscheinung, dass einem Wort einer Ausgangssprache mehrere Wörter in*

einer Zielsprache entsprechen können.“ Dafür stellt HUFEISEN/NEUNER⁴⁸ ein Beispiel vom englischen Verb „know“ vor: *das englische Verb know hat in der deutschen Sprache zwei Formen kennen und wissen demzufolge ist es schwierig für den Lerner, welche Form benutzt (wissen oder kennen).*

- **Konvergenz**

Hier handelt es sich um das Gegenteil vom Divergenz dementsprechend erscheint ein Wort in der Ausgangssprache mit mehreren Formen und nur mit einer in der Zielsprache.

„Das umgekehrte Verhältnis, das Vorhandensein mehrerer Wörter in der Ausgangssprache, die ihre Entsprechung in nur einer Spracheinheit in der Zielsprache finden, wird Konvergenz genannt.“ (SHAHAB 1996: 46)

z.B.: float, swim (Englisch) → schwimmen (Deutsch)

- **Kontrastverschiebung**

In diesem Fall gibt es keine L1(Ausgangssprache)-L2 (Zielsprache) Übertragung, sondern eine falsche L2 Regel wird innerhalb der L2 angewendet

*z.B.: die Verben fragen /tragen haben ähnliche Struktur, der Lerner glaubt, dass sie auch ähnliche Konjugationsform haben, aber das ist falsch. Denn:
gehen → er geht (er ging)*

sehen → er sieht (er sah)

Andere Beispiele dafür finden Sie im Anhang VII

2.4 Fehlerbewertung

In dieser Phase von Fehleranalyse wird die Frage „Was ist ein schwerer oder ein leichter Fehler?“ behandelt, nämlich soll die Frage, ob ein Fehler verständnisstörend oder gar missverständlich ist, berücksichtigt werden. (Die Verständlichkeit der mündlichen Leistungen soll im Vordergrund stehen).

⁴⁸ Hufeisen Britta, Neuner Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 16-) Langenscheidt Verlag, München 1999, S. 71.

Hier spielt der Grad der Kommunikationsstörung eine wichtige Rolle. In diesem Sinn äußert sich STROCH (1999: 215) folgenderweise: *„Beim Sprechen soll das Hauptgewicht der Bewertung auf Faktoren wie Angemessenheit, Verständlichkeit, Geläufigkeit, Erreichen des kommunikativen Ziels legen.“*

KLEPPIN (2001, 989) ⁴⁹ zählt die Fehlerbewertung zu Prüfungs- und Zertifikatsverfahren. Es handelt sich um Fehlergewichtung. Sie betont Folgendes: *„es muss da vielleicht deutlich machen, um welchen Typ von Arbeiten es geht, denn davon hängt die Einschätzung der Fehler als schwer oder leicht oft ab“* (Ebd.), zum Beispiel kann der Lehrer bei der Fehlerbewertung überlegen, ob es sich um einen Fehler im Bereich einer schon geübten Struktur handelt. HUHTA (1993, 157) ⁵⁰ erwähnt, dass als schwere Fehler die solche, die das Verständnis behindern bezeichnet würden. Er konstatiert jedoch, dass diese Betrachtungsweise problematisch sei, weil es nicht immer klar sei, was für Fehler eigentlich das Verständnis behindere. ZINDLER (2008: 158) vertritt die folgende Ansicht: *„wird ein Zeichen, eine Zeichenfolge, durch den Fehler zu einem anderen oder zu einem unverständlichen Zeichen, dann haben wir mit einem „schweren“ Normverstoß zu tun. Ist das Gemeinte noch erkennbar, so kann der Fehler als nicht so „schwer“ gelten.“*

KLEPPIN (1998: 70) fügt hinzu, dass die Entscheidung, ob ein Fehler als schwer oder leicht zu bezeichnen ist, kann den unterschiedlichsten Kriterien unterliegen. Sind z.B. elementare Verstöße gegen Syntax oder Lexik erkennbar? Ist aufgrund des Fehlers ein (kulturell) unangemessenes Verhalten erkennbar? Handelt es sich um einen Fehler im Bereich eines schon oft geübten Phänomens? Ist der Fehler aufgrund eines Versuchs entstanden, etwas auszudrücken, was noch nicht geübt wurde? Wirkt sich der Fehler störend auf das Verständnis aus?

⁴⁹ Entnommen aus: [http:// www.daf-online.hu/.../...Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.](http://www.daf-online.hu/.../...Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.)

⁵⁰ Entnommen aus: <http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.>

Laut ihrer Ansicht sollte die Auswahl der Kriterien für eine Gewichtung von Fehlern dem jeweiligen Kursziel und der Adressatengruppe unterliegen. Sie weisen darauf hin, dass eine Objektivierung und Vereinheitlichung von Bewertungsmaßstäben für Fehler meist in den Bereich des Wunschdenkens verwiesen wird. BELDJAHEM (1984: 32) erklärt in diesem Sinn folgenderweise: *„Bei der Bewertung eines Fehlers soll eine größere Objektivität vorhanden sein, denn es ist charakteristisch für Fremdsprache, dass ein bestimmter Fehler nicht regelmäßig in allen Situationen auftritt“*. ZINDLER (1975: 157) geht davon aus, dass der Bewertende seine individuellen Akzente setzen muss und wird, wobei die Frage der Fehlerursachen und –folge eine Rolle spielen muss. Nach ihm hängt die Gewichtung der Fehler von der Zielgruppe (Muttersprache, Vorbildung, Kulturhintergrund, ...) ab, vom Lernziel, von den einzusetzenden Mitteln und der dafür zur Verfügung stehenden Zeit. (Ebd.)

KLEPPIN (198: 70) formuliert für jeden Lehrer drei wichtige Regeln der Fehlerbewertung:

- nicht die Summe der Fehler allein, sondern auch die Komplexität des Ausdrucks und der Inhalte sollen in die Bewertung eingehen.
- die Bewertung soll vorhergehende Arbeiten mit berücksichtigen.
- die Bewertung soll einen Lehrerkommentar enthalten.

Bei Prüfungen und Tests werden Fehler meist negativ in die Bewertung einbezogen.

2.5 Umgang mit sprachlichen Fehlern im Unterricht

Wie schon in 2.2 erklärt wird, werden die Werturteile zum Fehler von Einstellung, Fehler als Sünde zu betrachten, über positivere Einstellungen bis hin zu der Ansicht, Fehler seien eine wichtige Informationsquelle für den Prozess des Fremdspracherwerbs gewandelt. In dieser Beziehung soll die folgende Frage erörtert werden: *„Inwiefern wirken sich die Fehler bzw. mündlichen Fehler im DaF- Unterricht (positiv oder negativ) auf den Lernprozess aus? Und welche Faktoren müssen dabei berücksichtigt werden?“*

Fehler sind nicht per se etwas Schlimmes. Obwohl wird meist über Fehler bei der Aussprache, der Grammatik, der Wortstellung oder bei der Wahl der richtigen Vokabel ärgert, können Fehler auch eine wertvolle Hilfestellung beim Lernen einer Fremdsprache bieten. Sie geben uns Hinweise auf sprachliche Aspekte, die wir noch nicht hinreichend beherrschen und gezielt üben sollten. Im Unterricht und beim Lernen zeigen sie ihre positive Seite, was Lernern bewusst gemacht werden sollen. Die Fehler sind beim Erwerb einer Fremdsprache unausbleiblich und in diesem Sinne auch positiv, weil sie uns den Sprachstand des Lernenden zeigen.

(BELDJAHM 1984: 32) Sie können den kreativen Umgang des Lerners mit der Zielsprache anzeigen. Sie zeigen dem Lehrenden, was der Lerner noch nicht verstanden hat und in welchen Bereichen noch zusätzliche Übungen zu machen sind SCHWECKENDIEK (2008: 123)

SCHUMACHER (2008: 51) sieht die Fehler als Orientierungshilfen für den Lehrer an, er erläutert: „*eine weitere Funktion, in der sich Fehler beim Aufbau von Wissen nutzen lassen, betrifft ihre Rolle als Orientierungshilfen für den Lehrenden*“.

SCHUMACHER (Ebenda: 52) stellt dafür zwei Voraussetzungen fest: erstens der Lehrer muss wissen, welche Aufforderungen an das Vorwissen der Lerner mit bestimmten Lernzielen verbunden sind, nämlich über welche Konzepte müssen die Lerner bereits verfügen, und wie muss ihr Wissen organisiert sein, damit sie in der Lage sind, bestimmte Inhalte zu verstehen und bestimmte Probleme zu lösen.

Zweitens muss der Lehrer wissen, wie die Kenntnisse der Lerner tatsächlich beschaffen sind d.h. was haben sie verstanden, und in welchem Bereichen ist ihr Wissen noch unvollständig oder Fehlerhaft? Welche Missverständnisse und Fehler sind zu erwarten, wenn sie mit diesem Wissen versuchen, Aufgaben zu bewältigen.

SCHUMACHER fügt hinzu, dass die Überwindung von Fehlern positiv auf die Lernmotivation auswirken kann (Ebenda: 53) HÄUSSERMANN/PIEPHO (1996: 201 zitiert nach BRACKHAHN 2008: 171) schätzt folgendes: „*Fehler sind nicht Krankes, dessen man sich zu schämen hätte, sie können und sollten ein lustiger und*

aufregender Erkenntnisstoff sein.“ TRIM/NORTH/COSTE, u.a. (2001: 151)

unterscheiden verschiedene Einstellungen zu sprachlichen Fehlern:

- Fehler sind ein Beleg dafür, dass etwas nicht gelernt wurde
- Fehler sind ein Beleg für ineffizienten Unterricht
- Fehler sind ein Beleg, dafür, dass die Lernenden trotz Risiken kommunizieren möchten

KLEPPIN (1998: 14) behandelt der Fehler als etwas ganz natürlich zum Fremdsprachen-erwerb. Sie macht dabei folgende Bemerkung: “Es sei besser, im Fremdsprachenunterricht Fehler zu machen als sie zu vermeiden, denn wenn der Lernende [...] versucht, Fehler zu vermeiden, so muss dies nicht bedeuten, dass diese Fehler im Kopf der Lernenden nicht existieren". Sie führt an folgenderweise: „ *das bewusste Umgehen mit Fehlern und das Nachdenken über ihre Ursachen bieten dem Lerner einen Einblick in die eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesse*“. (KLEPPIN 1995: 24 zitiert bei STROCH 1999: 318)

In der Sprechfertigkeit wird vor allem mehr das flüssige, vielleicht fehlerhafte Sprechen als ein stockendes Sprechen, das durch ein ständiges Nachdenken über grammatische Regeln verursacht wird, gefördert. (NEUF-MÜNDEL/ROLAND 1991: 109 zitiert bei STROCH 1999: 215)

Ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Fehlerdefinition und zu möglichen Fehlerursachen -systembedingte Fehlerquellen (interlinguale, intralinguale, ...) und außersprachliche Fehlerquellen (soziolinguistische, psychologische Faktoren: Lehrmethode, Lernstrategie, Person des Lerners, ...) -im Bereich des DaF-Unterrichts, ist festzustellen, dass Fehler bis zum Anfang der 60er Jahre als Sünde galten, aber schon am Ende der 70er Jahre wurden Fehler für eine wichtige Informationsquelle beim Fremdsprachenlernen gehalten und Fehler sind in der Fremdsprache natürliches Phänomen, wie etwa unvermeidbare und ständige Bestandteile des Lernprozesses. Fehler sind dazu da, um den Lehrern über Lernschwierigkeiten Rückmeldungen zu geben. Im Fremdsprachenunterricht spielen aber nicht nur die Fehler eine wichtige Rolle, sondern auch ihre Korrektur.

Fehler werden nicht mehr nur als negativ gesehen, als Grundlage der Leistungsbewertung. So erhält auch die Korrektur eine neue Bedeutung. In diesem Zusammenhang befasst sich das dritte Kapitel im Schwerpunkt mit der Korrektur bzw. der mündlichen Korrektur als wichtigster Reaktion auf Fehler im DaF-Unterricht –genauer gesagt- stehen die verschiedenen Korrekturverhalten von mündlichen begangenen Fehlern im DaF-Unterricht im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

3. Mündliche Korrekturmethode und -techniken im DaF-Unterricht

Es wird schon in 2.3 gesehen, dass die Fehlerkorrektur als letzter Schritt für Fehleranalyse im Unterricht gilt, in dieser Beziehung werden die schon formulierten zentralen Fragen von HINDRECKSON¹ gestellt: Sollen Fehler überhaupt korrigiert werden? Wenn ja, welche Fehler sollen unter welchen Bedingungen korrigiert werden? Auf welche Art und Weise sollen diese Fehler korrigiert werden? Von wem sollen diese Fehler korrigiert werden? (Hier ist die Fehlerkorrektur auf den mündlichen Teil des DaF-Unterrichts eingeschränkt.)

Bevor ich auf diesen Zusammenhang eingehe, soll zuerst den Begriff „Korrektur“ erläutert werden.

3.1 Versuch einer Begriffsbestimmung

Wie schon in 1.7.3 erklärt wird, ist das Mündliche dadurch gekennzeichnet, dass der Sprecher und der Hörer (Lehrer und Lerner) miteinander interagieren, in dieser Hinsicht kommt das Feedback vom Lehrer als Reaktion auf Lerneräußerungen vor. In Anlehnung an BLEX² ist das Wort „Feedback“ eine sehr allgemeine Bezeichnung für eine Reaktion eines Zuhörers in Bezug auf eine vorangegangene Äußerung eines Sprechers. Er unterscheidet zwei Arten vom Feedback: negatives und positives Feedback.

Negatives Feedback bezeichnet eine Reaktion eines Zuhörers auf eine Äußerung eines Sprechers, mit der angezeigt wird, dass etwas mit dieser Äußerung „nicht in Ordnung“ ist. Negative Feedbacks können sich sowohl auf den Inhalt einer Aussage als auch auf die sprachliche Form beziehen. Positives Feedback bezeichnet eine Reaktion, die die „Richtigkeit“ von etwas bekräftigt, einer inhaltlichen Aussage oder sprachlicher Strukturen.

¹ Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4. Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S. 198.

² Entnommen aus: <http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex> Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf, gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

In der Fremdsprachenforschung versteht KÖNIGS (2003: 378)³ unter dem Begriff Feedback gemeinhin eine Äußerung seitens der Lehrkraft oder eines Interaktionspartners, die sich als Rückmeldung auf eine Lernenden-Äußerung bezieht.

Korrektives Feedback bezeichnet laut BLEX⁴ ein negatives Feedback auf die fehlerhafte Verwendung einer sprachlichen Form; korrektives Feedback kann auch als Korrektur bzw. Fehlerkorrekturart bezeichnet werden.

SCHOORMANN/SCHLAK⁵ gehen davon aus, dass Korrektives Feedback, als Rückmeldung der Lehrkraft auf eine fehlerhafte Lerneräußerung mit dem Ziel, die Richtigstellung des Fehlers zu initiieren verstanden, hat die Funktion, im Verlauf der sprachlichen Interaktion die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die von ihnen noch nicht zielsprachenadäquat beherrschten Elemente zu lenken. Gelingt die Korrektur, so steht der fehlerhaften schließlich die korrekte Form gegenüber. Im Idealfall richtet sich dabei die Aufmerksamkeit des Lernenden nicht nur auf die Form selbst, sondern auch auf sein lernersprachliches Defizit.

Im Allgemeinen wird den Begriff „Korrektur“ als Verbesserung, Berichtigung und Richtigstellung verstanden. Er taucht in verschiedensten Zusammenhängen auf, bei allgemeinen Verhaltensweisen, beim Spracherwerb, sowohl beim gesteuerten wie ungesteuerten mündlichen und schriftlichen muttersprachlichen und fremdsprachlichen usw. Von daher wird dieser Begriff auch unterschiedlich definiert. In Bezug auf den Sprachlernprozess, ist er eng mit dem Begriff des Fehlers verbunden und wird sehr häufig als Grundlage von Leistungsbewertung gesehen.⁶ Korrektur ist erst gegeben, wenn das zuvor fehlerhafte sprachliche Phänomen dauerhaft gesichert. (KLEPPIN 1998: 82)

³Entnommen aus: <http://sites.google.com/Tinnefeld/Thomas-Mündliche-Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

⁴Entnommen aus: <http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus-Zur-Wirkung-mündlicher-Fehlerkorrekturen-im-Fremdsprachenunterricht-auf-den-Fremdspracherwerb.pdf>, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.

⁵ Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann-Matthias-Torsten-Schlak-Sollte-korrektives-Feedback-maßgeschneidert-werden?Zur-Berücksichtigung-kontextueller-und-individueller-Faktoren-bei-der-mündlichen-Fehlerkorrektur-im-Zweit-/Fremdsprachenunterricht.pdf>, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

⁶ Entnommen aus: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/.../Korrektur>, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 00.

KLEPPIN (1998: 134)⁷ bezeichnet den Begriff „Korrektur“ als: „*Signalisieren des mangelnden Einverständnisses mit Fellen der Lerneräußerung -produktion, an das sich unterschiedliche Schritte anschließen können*“. Für die Praxis definiert KLEPPIN (ebd., 83) den Begriff „Korrektur“ folgendermaßen: „*jede Reaktion auf eine Äußerung, die mangelndes Einverständnis mit ihr aufweist*“. STROCH (1999: 315)⁸ ist folgender Meinung: „*Korrektur ist ein kognitiv-bewusster Akt der Sprachkontrolle*“. HUNECKE/ STEINIG⁹ gehen davon aus: „*Die Aufgabe der Korrektur ist es, den Fehler zu entlarven und das Versagen aufzudecken*“. Sie ist oft in erster Linie Lernkontrolle und wird eng mit der Beurteilung des Lernfortschritts verbunden. (Ebd.)

Ein Korrekturverhalten enthält stets eine oder mehrere der folgenden Komponenten:

- Ein Hinweis auf die fehlerhafte Lerneräußerung. Ausgangspunkt einer Korrektursequenz ist demnach eine Lerneräußerung, die zumindest einen Fehler enthält. (BLEX 2001)¹⁰
- Die korrekte zielsprachliche Struktur (Korrekturdurchführung)
- Korrekturbewertung (metalinguistische Informationen bezüglich des Fehlers bzw. der korrekten Form)
- Reaktion seitens des Lernenden, umfasst jede Art beobachtbarer Reaktion, also sowohl Äußerungen, die weiterhin der Korrektur bedürfen – vom zögernden Innehalten über bestätigende Signale wie *Ja* oder *Hmm* bis hin zur Wiederholung des gleichen Fehlers –, als auch solche, die den Fehler vollständig richtigstellen, entweder durch Wiederholung des vom

⁷ Kleppin, Karin : Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 19-) Langenscheidt Verlag, München 1998, S. 134.

⁸ Stroh, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S. 315.

⁹ Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4. Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S. 25.

¹⁰Entnommen aus: [http://: www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex](http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex) Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.

Korrigierenden gelieferten Modells oder durch eigenständig durchgeführte Korrektur.

Andere häufige Reaktion auf Fehler im Unterricht seitens des Lehrers ist die Reparatur, dabei muss den Begriff „Korrektur“ von „Reparatur“ unterschieden werden. Als Unterschied stellt KLEPPIN (1998: 83) das Folgende dar:

- Die Korrektur wird als eine Handlung gekennzeichnet, bei der der Lernende das, was er eigentlich sagen will, aufgibt und die Version des Lehrers übernimmt.
- Bei der Reparatur passt sich der Lehrer der Äußerungsabsicht des Lerners an, übernimmt sie und gibt dem Lerner eine Formulierungshilfe.

MÜLLER (2002: 316)¹¹ betont in seinem Aussage folgendermaßen: „*Reparatur heißt ganz allgemein, dass die InteraktInnen im Gesprächsverlauf eine Störung signalisieren und diese bearbeiten*“. BLEX¹² ist folgender Ansicht: „*Eine Reparatur bzw. eine reparative Aushandlung bezeichnet den Prozess zur Lösung eines Kommunikationsproblems. Ein solches Problem kann sowohl eine inhaltliche Aussage wie auch eine sprachliche Form betreffen (Bedeutungsaushandlungen vs. Formaushandlungen)*“. Er konstatiert, dass Korrektur eine Form von „Reparatur“ ist und dass sie die Verbesserung eines Fehlers bezeichnet.

Gemäß REHBEINs Definition (1984)¹³ verändern Reparaturen nicht den Zielfokus der Interaktion, sondern berichtigen lediglich in geringem Maße die Lerneräußerung. Korrekturen hingegen sind für ihn mit einem Wechsel des Zielfokus verbunden. Der Lerner gibt sein Sprechhandlungsziel auf und fokussiert

¹¹ Müller, Horst: Arbeitsbuch Linguistik 2.Auflage, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2002, S. 316.

¹² Entnommen aus: http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:_Zur_Wirkung_mündlicher_Fehlerkorrekturen_im_Fremdsprachenunterricht_auf_den_Fremdsprachenerwerb_.pdf, gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

¹³ Entnommen aus: http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:_Zur_Wirkung_mündlicher_Fehlerkorrekturen_im_Fremdsprachenunterricht_auf_den_Fremdsprachenerwerb_.pdf, gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

seine Aufmerksamkeit nunmehr auf die sprachliche Form. FATHMAN (1980)¹⁴ vermutete, dass die Reparaturen vorwiegend darauf abzielten, die inhaltliche Aussage der Äußerungen besser zu transportieren und weniger darauf, die sprachliche Form zu verbessern. SHEEN (2008: 841)¹⁵ bezeichnet die Reparatur als Modifikation der ursprünglichen Äußerung, die zur hinreichenden Richtigstellung führt.

Die Korrektur ist natürlich nicht die einzige Möglichkeit, auf einen Fehler zu reagieren. Als weitere Verhaltensweisen stehen zur Verfügung:

- Ignorieren: dabei reagiert der Lehrer gar nicht auf den Lernerfehler.
- Missbilligen: d.h. der Lehrer signalisiert nur sein Nichteinverständnis.
- Helfen: d.h. der Lehrer greift ein, bevor der Lerner den Fehler gemacht hat. Er korrigiert also schon im Vorfeld. Der Fehler taucht so erst gar nicht auf. Manchmal fordern Lerner ihren Lehrer durch ihr Verhalten zu einem solchen Vorgehen auf. (Hier verweise ich auf die Definitionen von KLEPPIN 1998: 83)

Diese Lehrerverhalten können vom Lerner durch Zögern, einen fragenden Blick oder eine direkte Frage provoziert werden. Wenn die Lehrperson ohne Aufforderung des Lerners eine solche Hilfe gibt, besteht allerdings die Gefahr, dass sie die Äußerungsabsicht des Lerners fehl deutet und ihm daher eine falsche Korrektur anbietet. (FLEIG)¹⁶

Bei dieser Art des Vorkommens ist auch zu fragen, ob dies tatsächlich ein Hilfsangebot ist oder ob andere Motive im Vordergrund stehen, etwa Ungeduld seitens des Lehrers oder

¹⁴ Entnommen aus: [http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:Zur_Wirkung_mündlicher_Fehlerkorrekturen_im_Fremdsprachenunterricht_auf_den_Fremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

¹⁵ Entnommen aus: [http://sites.google.com/Tinnefeld/Thomas: Mündliche Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...](http://sites.google.com/Tinnefeld/Thomas:Mündliche_Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...), gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

¹⁶ Entnommen aus: [http://www.facili.unibo.it/NR/.../ Fleig, Claudia Jansen: Mündliche Fehlerkorrektur: wie fühlt sich der Lehrer? pdf](http://www.facili.unibo.it/NR/.../Fleig,Claudia_Jansen:Mündliche_Fehlerkorrektur_wie_fühlt_sich_der_Lehrer?.pdf), gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.

dessen Wunsch, den Kommunikationsfluss möglichst schnell und ungestört fortzuführen. In diesem Sinne äußert sich auch MUSUMECI¹⁷ über die verfrühten Interpretationsversuche seitens des Lehrers: Lehrende versuchen es zu vermeiden, ihre Lerner in gesichtsbedrohende Situationen zu bringen, sie möchten keine Zeit verlieren und den Unterricht möglichst schnell fortführen, oder sie versuchen eine angemessene Machtbalance aufrecht zu erhalten. Mit anderen Worten: Lehrende empfinden Aushandlungen oftmals als unangenehm, zeitraubend, ineffizient und unangemessen.

Bei mündlichen Äußerungen haben wir eigentlich keine Zeit zum Nachdenken, wie wir etwas am besten ausdrücken oder korrigieren sollen. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage:

- **Sollen mündliche Fehler überhaupt korrigiert werden?**

An dieser Stelle konfrontieren wir mit großer Uneinigkeit. Es gibt Fachvertreter, die meinen, Fehler solle überhaupt nicht korrigieren werden. In dieser Hinsicht äußert sich TINNEFELD¹⁸ folgendes: *„Obwohl der größte Teil der Forschung zur Effektivität mündlicher Fehlerkorrekturen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht, herrscht Uneinigkeit darüber, welcher Typ korrektiven Feedbacks der wirksamste sei“*.

KOLZ¹⁹ spricht für wenig Fehlerkorrektur, damit die Lehrer die Lerner nicht frustriert und ihnen die Angst nimmt, Fehler zu machen. ESCHBACHER²⁰ sieht an, dass zu viel Korrektur besonders für die mündliche Produktion nicht gerade förderlich ist, sondern kann viel mehr hemmend auf die Sprachlerner wirken.

Permanente Korrektur stellt für viele Lerner Rückschläge dar und demotiviert diese.

¹⁷Entnommen aus: <http://www.faclu.unibo.it/NR/.../Fleig, Claudia Jansen: Mündliche Fehlerkorrektur: wie fühlt sich der Lehrer? pdf>, gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.

¹⁸Entnommen aus: <http://sites.google.com/Tinnfeld Thomas: Mündliche Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

¹⁹ Kolz, Maier: Fehler und Fehlerkorrektur in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, GRIN Verlag, München 2004,S.6.

²⁰ Entnommen aus: <http://www.oths.univie.ac.at/Eschbacher Carina: Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute>, gesehen am: 16.3.2012, um 16:20.

KRANERT²¹ nimmt an folgendes: „*Korrektur unterbricht die Sprachproduktion und kann das Gespräch im schlimmsten Falle zum Erliegen bringen.*“

Es gibt aber auch Praktiker, die jeden einzigen Fehler korrigieren. KLEPPIN (1998: 84) ist der Meinung nach, dass Korrektur äußerst wichtig für jeden Lernenden ist, sie geht davon aus, dass Fehler nicht von selbst verschwinden besonders wenn die Lerner wenige Möglichkeiten haben, deutsche Muttersprachler zu hören. Sie formuliert den folgenden Gesichtspunkt: „*Fehler in der mündlichen Rede müssen korrigiert werden, sonst gibt es kein richtiges Weiterlernen*“. (Ebd.) STROCH (1999: 315) vertritt folgende Ansicht: „*Korrigieren ist eine Art des Feedback, ist ein wesentliches Element des Sprachenlernens und eine Voraussetzung dafür, dass der Lernende seinen Lernprozess kontrollieren kann*“. Bei HUNECKE/STEINIG (2005: 197) findet sich die Meinung, dass mit Korrektur ein Sprecher oder seine Gesprächspartner eine als problematisch empfundene Äußerung, einer Revisionschleife neu fassen können. BLEX²² nimmt an, dass wenn das Erst- und Zweitsprachenerwerb sich nicht notwendiger-weise auf korrekatives Feedback stützen müssen, so ist damit noch lange nicht die Berechtigung verknüpft, die spezifischen Besonderheiten des fremdsprachenunterrichtlichen Spracherwerbs außer Acht zu lassen.

SCHWECKENDIEK (2008:136f.)²³ führt an folgendes: „*Die Korrektur ist die Stelle, an der sich das Dilemma manifestiert*“. Er geht davon aus:

- Korrekturen ermöglichen das Lernen, indem Fehler bewusst gemacht werden, damit sie in Zukunft vermieden werden können.
- Der Lerner lernt aus dieser Verbesserung und die ganze Lerngruppe profitiert davon.
- Die Korrektur ist ein Zeichen, dass die zu übende Struktur noch nicht genügend gefestigt ist und weitere Übungen notwendig sind.

²¹Entnommen aus: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/...daf/.../Kranert, Michael: Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache gesehen am: 18.06.2013, um 14:40.>

²² Entnommen aus: <http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.>

²³ Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S.136.

- Die Korrektur erlaubt Rückschlüsse für die weitere Planung.
- Es muss alle Fehler korrigiert werden, damit die anderen Lerner nicht den Eindruck bekommen, die fehlerhafte Aussage sei richtig oder der Kursleiter habe sie nicht bemerkt.
- Wenn Fehler nicht sofort korrigiert werden, besteht die Gefahr, dass sie sich verfestigen oder von anderen aufgeschnappt werden.

Eine Korrektur ist dadurch motiviert, dass ein Redebeitrag als falsch oder fehlerhaft, ungenau oder missverständlich oder im weitesten Sinne als verbesserungswürdig angesehen wird. (HENRICI/HERLMANN 1986: 11f. zitiert nach HUNECK/STEINIG 2005: 197) FLEIG²⁴ geht von der Annahme aus, dass LehrerInnen in einer unbewussten spontanen Weise auf Fehler reagieren, die nicht von didaktischen Überlegungen geleitet ist, sondern ein ganz persönliches Unbehagen der Lehrperson gegenüber dem Fehler darstellt.

Im Folgenden werde ich mich mit den unterschiedlichen Einstellungen zur mündlichen Fehlerkorrektur beschäftigen, um die Überlegungen für oben gestellte Frage (sollen Fehler überhaupt korrigiert werden?) zu erweitern.

3.2 Einstellungen zur mündlichen Korrektur in den fremdsprachlichen Unterrichtsmethoden

In den Fremdsprachenvermittlungsmethoden gibt es unterschiedliche Positionen darüber, ob und wie mündlich korrigiert werden soll. Im Folgenden werden diese Positionen dargelegt.

Im Vorangegangenen wurde dargestellt, dass es unterschiedliche Einstellungen zu sprachlichen Fehlern gibt (Hierzu siehe 2.2) demzufolge hat sich die Betrachtung der Fehlerkorrektur im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts sehr gewandelt. In dieser Hinsicht betont SCHWECKENDIEK 2008: 139)

folgenderweise: *“Die Korrekturen werden sich mit dem jeweiligen Lehrziel ändert“.*

Wie in 1.6.1 erläutert wird, war die Formulierung korrekter Einzelsätze nach einer Regel der Unterrichtsschwerpunkt der Grammatik-Übersetzungsmethode

²⁴Entnommen aus : [http:// www.facili.unibo.it/NR/.../](http://www.facili.unibo.it/NR/.../) Fleig, Claudia Jansen: Mündliche Fehlerkorrektur: wie fühlt sich der Lehrer? pdf, gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.

demzufolge war die Korrektheit des vom Lerner gebildeten Satzes oberstes Lernziel, alle erkannten Fehler wurden daher sofort vom Lehrer korrigiert. Danach folgte die direkte Methode, dabei war ein explizites Korrekturverhalten nicht vorgesehen, vielmehr wurde es davon ausgegangen, dass der Lerner durch kontinuierliches Hören der richtigen Form diese früher oder später automatisch beherrschen werde. Auch bei der schon in 1.6.3 erwähnte audiolingualen und bei der audiovisuellen Methoden ist die Korrektur ein wesentlicher Bestandteil, diese beiden Methoden basieren auf der Annahme, dass durch ständige Wiederholungsübungen, Fehler erst gar nicht auftreten würden. Dazu bemerkt KLEPPIN (1998:85) allerdings: Lerner machen nach einer Vielzahl solcher Drillübungen aller Erfahrung nach trotzdem Fehler. Sie übertragen keinesfalls intuitiv die einmal eingedrillten Strukturen auf ähnliche Äußerungen in freier Kommunikation. Bei der vermittelnden Methode richtet sich der Aufbau der Lektion nach dem Grammatikteil, wobei die Grammatik jedoch in einem induktiven Verfahren vermittelt wird, d.h. man präsentiert dem Lerner zunächst ein Beispiel, von welchem er auf die Regel schließen soll. Ein bevorzugtes Korrekturverhalten wird für diese Methode nicht formuliert. In der - zu dieser Zeit häufig eingesetzten - kommunikativ orientierten Didaktik tritt die Sprachrichtigkeit gegenüber der Kommunikationsfähigkeit in den Hintergrund. Auch wenn Korrekturen nicht generell abgelehnt werden, sollten sie jedoch auf keinen Fall den Ablauf der Kommunikation behindern. In den sogenannten interkulturellen Ansatz muss auch das Korrekturverhalten abgestimmt auf kulturelle Konventionen des jeweiligen Heimatlandes des Lerners sein.

- **welche Fehler sollen korrigiert werden?**

Grundsätzlich sollen wichtige Fehler in der Klasse besprochen werden, nämlich die typischen, häufiger vorkommenden Fehler und nicht isolierte einmalige.

Korrekturen knüpfen meist an eindeutige Normverstöße auf häufiger morphosyntaktischer, phonetischer oder lexikalischer Ebene an. (HUNECKE/STEINIG 2005: 195)

Der Lehrer soll nicht alle Fehler auf einmal (Intonation, Grammatik, Syntax, Wortwahl), korrigieren, wir müssen auswählen, was wir korrigieren und was wir übergehen wollen, um den Fluss und den Rhythmus des Unterrichts zu erhalten.

Es sei angemerkt, dass morphosyntaktische Fehler selten zu Behinderungen der mündlichen Kommunikation führen. Sie lassen sich außerdem recht einfach korrigieren (KLEPPIN 1998: 102) HUFSEISEN/NEUNER (1999: 72) erwähnen, dass es sehr demotivierend in einer Diskussionsphase wäre, die Grammatikfehler verbessern und besprechen zu wollen. Auch Aussprachefehler werden nicht jedes Mal vom Lehrer korrigiert; wenn diese das Verständnis beeinträchtigen, werden sie eingreifen müssen. Phonetische und lexikalische Fehler lassen sich auch mithilfe impliziter Korrekturstrategien korrigieren. (Auf die Korrekturstrategien wird noch im Abschnitt 3.3 tiefer eingegangen.)

lexikosemantische Fehler können häufig dazu führen, dass der Sinn eines Satzes mehr oder weniger stark verändert wird, in dieser Beziehung betont KLEPPIN (1998: 103), dass hierbei der Lehrer besonders darauf achten muss, dass sich die Korrektur der Äußerungsabsicht des Lernenden anpasst.

BLEX²⁵ führt an, dass grammatische, lexikalische und phonetische Fehler nach und nach von den Lernern selbst korrigiert werden sollten, damit dem Lehrenden mehr Raum bleibt, um den Lernern Reparaturstrategien für den Umgang mit kommunikationsbehindernden Fehlern zu vermitteln.

Bezüglich der kontextuellen und situativen Einbettung (Grad der Angemessenheit) wurde schon im Unterkapitel 2.4 darauf hingewiesen, dass bei der Fehlerbewertung die Grad der Kommunikationsstörung im Vordergrund stehen sollen dementsprechend werden zwischen Fehlern, die die Kommunikation nur leicht behindern (grammatische, lexikalische, phonetische Fehler, die allesamt auf einen Mangel an sprachlichem Wissen zurückzuführen seien) und Fehlern, die schwerwiegend die Kommunikation beeinträchtigen (pragmatische Fehler, die entweder die Sprechabsicht des Lerners undeutlich erscheinen lassen oder mit dem

²⁵ Entnommen aus: [http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus%20Zur%20Wirkung%20mündlicher%20Fehlerkorrekturen%20im%20Fremdsprachenunterricht%20auf%20den%20Fremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

Weltbild des Gegenübers kollidieren) unterschieden. BLEX²⁶ nimmt an, dass die Beurteilungskategorien vornehmlich der Grad der Verständlichkeit für den Adressaten, der Grad der Irritation des Adressaten sowie der Grad der Akzeptabilität von Fehlern sind. „*Fehler sollten nach dem Grad der Kommunikationsbeeinträchtigung beurteilt und korrigiert werden.*“ (GERTRAUDE 1991: 233)²⁷

Ziel jeder Korrekturen soll nicht allein die formale sprachliche Richtigkeit sein, sondern die Fähigkeit vermitteln, Gedanken und Inhalte angemessen auszudrücken. Wir müssen besonders dem Lerner, der nicht gewohnt ist, auf die formale Richtigkeit zu achten, den Eindruck vermitteln, dass wir den Inhalt seiner Äußerung ernst nehmen, wichtiger jedenfalls als die Grammatik. (vgl. SCHWECKENDIEK 2008: 137) KLEPPIN (1998: 92f.) spricht in ihrer Fernstudieneinheit „Fehler und Fehlerkorrektur“ über das Korrigieren in freiem Sprechen, wobei die Mitteilung im Vordergrund steht. (vgl. 1.2.3) Sie betont, dass die Lehrer nicht vorschnell reagieren sollen, denn wenn sie korrigieren bevor sie wissen, was der Lerner eigentlich sagen will, können sie größeren Schaden anrichten. Es ist also äußerst wichtig in freien Phasen besonders viel Geduld aufzuwenden. KLEPPIN (Ebenda) Auf diese Weise werden korrekter Gebrauch und adäquate Variationen sowohl die Form als auch des Ausdrucks im Zusammenhang mit dem Inhalt mit dem Inhalt vermittelt. STROCH (1999: 316) führt folgendes an, dass Kompetenzfehler ziemlich gegen Korrekturen resistent sind und als entwicklungsbedingte Übergangserscheinungen auch ohne Korrekturen im Verlauf des Lernprozesses von alleine wieder verschwinden.

Bei Performanzfehlern soll der Lerner den Grund erkennen und sich möglichst selbst korrigieren können. Ziel ist also Befähigung zur Selbstkorrektur und Festigung des Gelernten. (SCHWICKENDIEK 2008: 139)

²⁶ Entnommen aus: [http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:ZurWirkungmündlicherFehlerkorrekturenimFremdsprachenunterrichtaufdenFremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.03.2013, um 17: 20.

²⁷ Gertraude, HEYD: Deutsch lehren. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Mein, 1991, S. 233.

- **Auf welche Art und Weise sollen diese Fehler korrigiert werden?**

Die Art und Weise der Korrektur sollte vor allem deutlich zeigen, dass Fehlleistungen ein normaler Bestandteil des Spracherwerbs sind und keineswegs etwas mit persönlicher Leistungsschwäche oder gar Unfähigkeit zum Erwerb der Sprache zu tun haben. Sie dürfen beim betroffenen Lernenden keinesfalls das Gefühl aufkommen lassen, bloßgestellt zu werden. VIGIL/OLLER (1976: 288 zitiert nach KLEPPIN 1998: 110) haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass wenn Lehrer freundlich und die Fehler bewusst machend korrigieren, so ist der Lernerfolg der Lerner wahrscheinlicher, als wenn sie die Korrektur so vornehmen, dass ein Lerner sich bloßgestellt und kritisiert fühlt und ihm dabei nicht klar wird, worin eigentlich der Fehler besteht.

Auch den affektiven Gehalt der Korrektur zu achten, heißt also nicht unbedingt, dass Ironie, Humor, Entsetzen, ... aus dem Korrekturverhalten getilgt werden sollen. Im Gegenteil, eine humorvolle Korrektur haftet wahrscheinlich besser im Gedächtnis als Korrekturen, die mit gleich bleibender Freundlichkeit vorgenommene werden. (KLEPPIN 1998: 111) Dem affektiven Element während der Korrektur wird von den Fachforschern eine große Bedeutung beigemessen. SCHUMACHER (2008: 60) zeigt, dass die Fehler in der dargestellten Weise in einem fehlerfreundlichen Lernklima als Lerngelegenheiten und Orientierungshilfen sowie zur Verbesserung der Lernmotivation eingesetzt werden sollen. Malgorzata²⁸ erläutert folgenderweise: *„Die Komplexität der Korrektur richtet sich immer nach dem Niveau der Lernergruppe wobei es wichtig ist darauf zu achten, dass es für die Lernenden transparent ist“*.

SCHWECHENDIEK (2008: 140) stellt einige Hinweise dar, damit die mündliche Korrektur erfolgreich durchgeführt wird:

- Die Korrektur soll möglichst unauffällig geschehen, d.h., zuerst einmal ist eine indirekte Korrektur angebracht.
- Kommentare zu Fehlern soll sich verkneift werden, Ironie oder Witze auf Kosten eines Lerners sind demütigend.

²⁸Entnommen aus: <http://www.ampal.org/vieja/images/.../info-AMPAL-Malgorzata,Liszt:Korrektur-didaktik-im-DaF-Unterricht..pdf>, gesehen am :10.06.2013, um: 15:40.

- Bei Performanzfehlern soll Lehrer zur Selbstkorrektur auffordern. Die individuellen Fähigkeiten dazu müssen richtig eingeschätzt werden.
- Bei Kompetenzfehlern soll Hilfestellungen möglichst durch Wendungen gegeben werden, die dem bereits erreichten sprachlichen Niveau entsprechen.

Die letzte oben gestellte Frage war: Von wem sollen diese Fehler korrigiert werden? Als Antwort auf diese Frage verfolgt der folgende Abschnitt das Ziel, die verschiedenen mündlichen Korrekturformen oder Korrekturarten im DaF-Unterricht, zu bestimmen.

3.3 Formen der mündlichen Fehlerkorrektur

Eine Korrektursequenz kann also auf verschiedene Art und Weise gestaltet werden, je nachdem wer (Lehrkraft bzw. Lerner) – innerhalb der Korrektursequenz – die eigentliche Korrektur durchführt.

Zu den oft angewendeten mündlichen Korrekturformen im Unterricht gehören implizite und explizite Korrektur. Es wird schon in 1.7.3.2 erläutert, dass die Lehreräußerungen bewertender Funktion haben, dazu nehmen HUNECKE/STINIG an, dass die Korrektur als typisches Merkmal der Lehrerrolle angesehen wird.

3.3.1 Implizite Korrektur

Auch indirekte Korrektur. Bei dieser ersten Form von Korrektur wird die Äußerung der Lerner noch einmal aufgenommen und berichtigt wiederholt. (KLEPPIN 1998: 99) Sie kann in Form einer Nachfrage erfolgen, d.h. der Lehrer wiederholt die fehlerhafte Äußerung in fragendem Tonfall.

Implizite Korrektur wird normalerweise vom Lehrer durchgeführt, STROCH (1999: 316) stellt fest: *„implizite Korrektur ist in eine Äußerung eingebettet, die die vorhergehende fehlerhafte Äußerung aufgreift und korrigierend fortführt; dabei wird die Korrektur nicht als solche thematisiert“*. FLEIG²⁹ geht davon aus: *„Die implizite Lehrerkorrektur, wobei die korrekturbedürftige Äußerung komplett oder teilweise, aber ohne weitere Hinweise umformuliert wird, hat den Vorteil, dass sie*

²⁹ Entnommen aus: <http://www.faeli.unibo.it/NR/.../FLEIG,CLAUDIAJANSEN:MündlicheFehlerkorrektur:wiefühlsichderLehrer?.pdf>, gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.

den Lerner nicht unterbricht und dass sie unmittelbar nach der fehlerhaften Äußerung des Lerners erfolgt“. LOCHTMAN³⁰ erwähnt, dass bei einer isolierten Umgestaltung korrigiert die Lehrkraft den Sprachfehler selbst, indem sie die Schüleräußerung wiederholt, aber anstelle des Sprachfehlers setzt sie die richtige Form ein. Sie erweitert die Lerneräußerung nicht und fügt keine weiteren Informationen hinzu.

In anderen Fachliteraturen der fremdsprachlichen Didaktik wird die implizite Korrektur als *recast* (*der recast*) genannt.

LONG (1996)³¹ erwähnt, dass in der Fremdsprachenerwerbsforschung *recasts* ganz ähnlich typischerweise die ganze oder auch nur einen Teil der vorhergehenden Lerneräußerung reformulieren, wobei der oder die Fehler des Lerners korrigiert werden. Die inhaltliche Bedeutung der Lerneräußerung ist von dieser Korrektur nicht betroffen. OLIVER (1995)³² klassifizierte *recasts* als korrektive Reformulierungen, die den zentralen Bedeutungsfokus der vorangegangenen Äußerung aufrecht erhielten.

Bei SCHOORMANN/ SCHLAK³³ findet sich folgende Meinung: „*Beim recast handelt es sich im Kern um die Wiederholung einer fehlerhaften Lernenden-Äußerung durch die Lehrkraft, wobei diese den oder die darin enthaltenen Fehler richtigstellen*“. Sie erklären, dass bei einem *recast* die Fehlerfeststellung nur implizit erfolgt, d.h., die Lernenden können nur durch die Tatsache der Korrekturinitiierung auf ihre Fehler schließen. LONG³⁴ geht davon aus, dass Fehler möglichst implizit im Rahmen bedeutungsbezogener Interaktionen korrigiert werden sollten. (mehr dazu in 3.4.1) Untersuchungen zur Verwendung und Effektivität von *recasts* zeigen, dass dieser Typ in sehr unterschiedlichen Formen

³⁰ Entnommen aus: http://www.gfl-journal.de/Lochtmann,Katja:Die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_DaF-Unterricht/html, gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

³¹ Entnommen aus: http://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:Zur_Wirkung_muendlicher_Fehlerkorrekturen_im_Fremdsprachenunterricht_auf_den_Fremdsprachenerwerb.pdf, gesehen am: 03.03.2013, um 17:20.

³² Ebenda.

³³ Entnommen aus: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/SchoormannMatthias,SchlakTorsten:Sollte_korrektives_Feedback_maßgeschneidert_werden?Zur_Beruecksichtigung_kontextueller_und_individueller_Faktoren_bei_der_muendlichen_Fehlerkorrektur_im_Zweit-/Fremdsprachenunterricht.pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15:40.

³⁴ Entnommen aus: http://sites.google.com/TinnefeldThomas:Mueendliche_Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---..., gesehen am: 10.05.2013, um 16:40.

auftreten kann und dass die kurzen, reduzierten, deklarativ intonierten Varianten eher bemerkt und genutzt werden. (SHENN 2004)³⁵

Einige, von TÖNSHOFF (2005)³⁶ dargestellte Ergebnisse neuer Untersuchungen lassen allerdings an der Effizienz impliziter Fehlerkorrekturen zweifeln, als Ergebnis lässt sich festhalten, dass Lerner die im Unterricht an sie gerichteten Korrekturen häufig nicht zu bemerken scheinen. Die Studien weisen Zahlen zwischen 10 und 30 % erinnerter Korrekturen aus. In der Gesamttendenz jedoch scheint der Erfolg bei impliziten Fehlerkorrekturen vergleichsweise gering zu sein; nur rund ein Fünftel dieser Rückmeldungen werden von den Lernern richtig wiederholt.

Auch KLEPPIN (1998:99) hat zur impliziten Korrekturart kritisch vermerkt: Sie tritt häufig nicht einmal ins Bewusstsein der Lernenden, die korrigiert werden, denn sie nimmt ja die Äußerung des Lernenden nur noch einmal berichtend wieder auf. Der Lernende bemerkt daher wahrscheinlich stärker die Bestätigung als die Korrektur. Er ist zudem stark beschäftigt mit der Planung der weiteren Äußerung und auch deshalb nicht sehr aufnahmefähig für eine Korrektur.

3.3.2 Explizite Korrektur

Unter expliziter Korrektur wird eine Handlung, bei welcher der Fehler bewusst thematisiert wird und somit die Aufmerksamkeit des Lerners auf die fehlerhafte Äußerung gelenkt wird, verstanden. Mit anderen Worten, eine explizite Korrektur enthält einen direkten Hinweis auf den Fehler. LOCHTMANN³⁷ erklärt, dass bei einer expliziten Korrektur die Lehrkraft explizit auf den Sprachfehler hin weist, den sie anschließend selber korrigiert. Nach STROCHs Meinung ist explizite Korrektur solche, bei deren durch den Korrekturvorgang direkt auf den Fehler hingewiesen wird. Bei ihm findet sich die Meinung, dass bei expliziter Korrektur die Fehlerstelle lokalisiert und die Fehlerursache thematisiert werden können. (Ebd.: 316)

³⁵Entnommen aus: <http://sites.google.com/Tinnefeld/Thomas-Mündliche-Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16:40.

³⁶ Entnommen aus: [http://www.faclu.unibo.it/NR/.../Fleig, Claudia Jansen: Mündliche Fehlerkorrektur: wie fühlt sich der Lehrer? pdf](http://www.faclu.unibo.it/NR/.../Fleig,Claudia%20Jansen%20Mündliche%20Fehlerkorrektur%20wie%20fühlt%20sich%20der%20Lehrer.pdf), gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.

³⁷Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtmann, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtmann,Katja%20Die%20mündliche%20Fehlerkorrektur%20im%20DaF-Unterricht.html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

LYSTER³⁸ ist der Meinung nach, dass zur Weiterentwicklung der Lernersprache explizitere Korrekturen im Rahmen formenfokussierender Interaktionen nötig sind.

3.3.2.1 Direkte Korrektur

Wenn Lerner einen Sprachfehler machen, kann die Lehrkraft auf zwei Weisen reagieren, d.h. wenn sie überhaupt darauf reagiert oder reagieren will. Entweder korrigiert sie den Fehler selber (direkte Korrektur) oder sie fordert zur Selbstkorrektur auf.

Bei einer direkten Korrektur nennt der Lehrer einfach die richtige sprachliche Struktur.

Die Lehrerkorrektur unterstützt die Tendenz, den Risiken auszuweichen, die im Erproben und Verwenden erworbener oder zu erwerbender sprachlicher Mittel liegen. (vgl. HUNECKE/STEINIG 2005: 195)

- **Was soll nach einer Korrektur gemacht wird?**

Es handelt sich nun um die Möglichkeiten, die nach einer mündlichen Korrektur sich ergeben. HUNECKE/STEINIG (2005: 199) stellen fest: *„Auf den Korrekturversuch erfolgt typischerweise eine Reaktion, wie die Bestätigung des Lehrers auf eine Selbstkorrektur hin oder eine Lernerwiederholung auf eine Fremdkorrektur hin. „*

Dafür stellt KLEPPIN (1998: 108) einige mögliche Reaktionen dar:

- Meist lassen Lehrer die Korrektur wiederholen, damit sich die korrekten sprachlichen Einheiten besser einschleifen. Bei freier Rede soll der Lehrer nicht auf zu häufiges Wiederholen zurückgreifen. Um sicherzustellen, dass die Korrekturen von den Lernenden wahrgenommen werden, erfolgt zum Zweck der Hervorhebung zunächst die Wiederholung des Fehlers. (TINNEFELD)³⁹

³⁸ Entnommen aus: <http://sites.google.com/TinnefeldThomas/MündlicheKorrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

³⁹ Ebenda.

- Von einem oder mehreren Lernern werden Erklärungen zur Korrektur erbeten, dadurch erhält der Lehrer die Möglichkeit, das fehlerhafte Phänomen bewusst zu machen und korrekte Lösungsweise aufzuzeigen.
- Der Lehrer gibt zusätzliche Erklärungen zu einer Korrektur, wenn es sich um einen Fehler, der vom Lerner keinesfalls selbst korrigiert werden kann. Diese Erklärungen können dazu beitragen, dass das sprachliche Phänomen verstanden wird.
- Der Lehrer entwickelt Mini-Übungen, um das entsprechende sprachliche Phänomen zu festigen. Dies ist vor allen nützlich, wenn bestimmte Fehler häufig vorkommen.
- Der Lehrer zeigt mögliche Hilfestellungen zur Selbsthilfe auf. (wie Lerner am besten etwas üben kann)
- Lehrer und Lerner sprechen über Fehler, es kann sich dabei um das Herausfinden von Fehlerursachen handeln.

3.3.2.2 Mitlernerkorrektur

Mit der Untersuchung von BRUTON/SAMUDA (1980)⁴⁰ stand die Wirksamkeit von Mitlernerkorrekturen in Gruppendiskussionen im Vordergrund. Sie untersuchten die mündlichen Fehler, die bei der Bearbeitung von Problemlösungsaufgaben in Kleingruppen auftraten. BRUTON/SAMUDA (Ebenda)stellten fest, dass die Lerner im Allgemeinen in der Lage waren, ohne vorherige Instruktion des Lehrenden die Fehler ihrer Mitlerner zu korrigieren. Zumeist wurden zwischen den Lernern lexikalische Fehler korrigiert; im Gegensatz hierzu berichtigten die Lehrenden ebenso auch Syntax- und Aussprachefehler. Die Kritik an diese Korrekturform besteht nach KLPEPPIN (1998: 95) darin, dass wenn eine mündliche Korrektur von einem Mitlerner geleistet wird, kann ein Gefühl des Versagens auftreten, das möglicherweise zu Sprechhemmungen führt.

⁴⁰ Entnommen aus: [http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus%20Zur%20Wirkung%20mündlicher%20Fehlerkorrekturen%20im%20Fremdsprachenunterricht%20auf%20den%20Fremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.

3.3.2.3 Selbstkorrektur

Auch Eigenkorrektur. Wenn der Sprecher sich selbst korrigiert, wird in diesem Fall von Selbstkorrektur gesprochen. Der Lehrer soll den Lerner die Möglichkeit zur Selbstkorrektur geben. Bezogen auf Selbstkorrektur werden Lehrer- und Mitlernerkorrektur als Fremdkorrektur betrachtet, d.h.: der Sprecher wird vom Interaktionspartner korrigiert.

Grundsätzlich ist der Eigenkorrektur durch den betroffenen Lernenden der Vorrang vor jeder Fremdkorrektur, d. h. einer expliziten Korrektur durch Lehrende oder Mitlernende, zu geben. . In diesem Sinn wird folgenderweise betont: „ *Selbstkorrektur ist als positives Zeichen für die sich mehr und mehr entwickelnde Fähigkeit bei Lernenden zu sehen, selbstständig sprachlich inadäquate Äußerungen zu erkennen und durch adäquate zu ersetzen* “⁴¹. KAUFMANN/KÖKER⁴² erklären: „*Ihre Aufgabe ist es, vor allem die Fähigkeit der Lernenden, sich selbst zu korrigieren, zu fördern*“. Dies wird möglicherweise dadurch verfolgt:

- Der Lehrer vermittelt den Lerner das Gefühl, dass es völlig in Ordnung ist, Fehler zu machen.
- Immer wieder die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form lenken.
- Den Lernern helfen, immer korrekteres Deutsch zu produzieren und Wertschätzung für Verbesserung und Fortschritte zeigen.

Es gibt sehr verschiedene Arten, zur Selbstkorrektur aufzufordern, dies wird im Folgenden erläutert.

- **Arten der Aufforderung zur Selbstkorrektur**

Bei den Aufforderungen zur Selbstkorrektur werden verschiedene Korrekturarten unterschieden, KLEPPIN (1998: 96) unterteilt sie in verbale Arten und nonverbale Arten:

⁴¹ Entnommen aus: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/.../Korrektur>, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 00.

⁴²Kaufmann Susan, Köker Anne: Deutsch im Alltag- Lehrerhandreichungen-, Langenscheidt Verlag, München 2010, S. 94.

Verbale Arten

Hierzu fordert der Korrigierende durch den Einsatz von sprachlichen Mitteln zur Selbstkorrektur auf. In diesem Zusammenhang erläutern SCHOORMANN/SCHLAK⁴³ folgenderweise: „*Klärungsaufforderungen, Fehlerwiederholungen, Elizitierungen und metalinguistisches Informationen haben gemeinsam, dass sie die Lernenden dazu veranlassen, ihre Fehler selbst zu korrigieren*“.

- a) Der Lehrer signalisiert, dass ein Fehler in der Äußerung der Lerner vorkommt
- b) Der Lehrer kennzeichnet den Fehlerort (durch Wiederholung)
- c) Der Lehrer macht eine Fehlerkennzeichnung (z.B. *metasprachlich*)
- d) Der Lehrer gibt einen Hinweis auf Fehlerursache
- e) Der Lehrer gibt einen Hinweis auf das, was im Unterricht geübt wurde
- f) Der Lehrer gibt einen Hinweis auf logische oder pragmatische Zusammenhänge

Nonverbale Arten

Dabei handelt es sich um den Einsatz von Korrekturhilfen zur Selbstkorrektur, nämlich die Verwendung von nonverbalen Komponenten bei der Korrektur, um eine Hilfe zu geben (Kopfschütteln)

LOCHMANN⁴⁴ spricht in ihrem Beitrag zum mündlichen Korrektur von diesen erwähnten Arten von Korrektur. Sie betont, dass bei den Aufforderungen zur Selbstkorrektur werden folgende Korrekturarten unterschieden.

Beim metalinguistischen Feedback handelt es sich um eine Zurückweisung der Lerneräußerung durch die Lehrkraft, ohne dass sie den Sprachfehler korrigiert.

Auch Entscheidungsfragen und Umschreibungen werden zum metalinguistischen Feedback gerechnet, weil die Lehrkraft mit Hilfe dieser Korrekturweise (wie auch

⁴³ Entnommen aus: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann%20Matthias,%20Schlak%20Torsten%20Sollte%20korrektives%20Feedback%20„maßgeschneidert“%20werden?%20Zur%20Berücksichtigung%20kontextueller%20und%20individueller%20Faktoren%20bei%20der%20mündlichen%20Fehlerkorrektur%20im%20Zweit-/Fremdsprachenunterricht.pdf), gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

⁴⁴Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtman, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtman,%20Katja%20Die%20mündliche%20Fehlerkorrektur%20im%20DaF-%20Unterricht/html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

bei den Zurückweisungen) etwas über die fehlerhafte Lerneräußerung aussagt, ohne den Fehler zu korrigieren.

Lerner können aber auch mit Hilfe von Bitten um Erklärungen zur Selbstkorrektur aufgefordert werden.

Typisch für die Interaktion im Fremdsprachenunterricht sind die Rückfragen als Aufforderung zur Selbstkorrektur.

Eine letzte Korrekturart ist die Wiederholung des Sprachfehlers durch die Lehrkraft und zwar mit Betonung und ansteigender Intonation

Nonverbale Aufforderungen zur Selbstkorrektur scheinen entscheidende Vorteile zu besitzen, in diesem Zusammenhang stellt KLEPPIN (1998: 97) folgende positive Aspekte dar:

- 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).

Eigenkorrektur entspricht dem natürlichen Sprachverhalten, sie sind positiver für den Spracherwerb als ausdrückliche Fremdkorrekturen. Fremdkorrektur wird als negativ empfunden, da sie zu sehr mit Wertung und Bewertung in Verbindung gebracht werden, dies besonders bei unmittelbaren Korrekturen durch Lehrende.

STROCH (1999: 318) nimmt an, dass Selbstkorrekturen wirksamer als

Fremdkorrektur sein dürfen, aus diesem Grund soll der Lehrer möglichst immer eine Selbstkorrektur anregen. Wenn ein Lerner einen Fehler nicht selbst korrigieren

kann, so soll er nach der Fremdkorrektur die korrekte Version selbst noch einmal wiederholen.

SCHOORMANN/SCHLAK⁴⁵ betonen folgenderweise: es tritt zutage, dass die Wahrnehmung der Korrektur seitens der Lernenden maßgeblich von ihrer Explizitheit abhängig ist. Allerdings lässt sich die Auffälligkeit des Korrekturverhaltens durch Mittel wie Intonation, Betonung, Wiederholung, Gestik und Mimik steigern

Die verschiedenen erwähnten Formen der Aufforderung zur Selbstkorrektur werden von MAZZONI (2007)⁴⁶ in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Verbale Aufforderungsarten	Nonverbale Aufforderungsarten
a) Der Lehrer signalisiert, dass ein Fehler vorkommt.	Hinweis auf Fehlerursache durch Kopfschütteln, Naserümpfen, erhobenen Zeigefinger,...
b) Der Lehrer kennzeichnet den Fehlerort (z.B. durch Wiederholung)	Als Hilfe.
c) Fehlerkennzeichnung (z.B. <i>metasprachlich</i>)	<i>Ich hatte gern eine Katze</i> (mit den Finger "zeigen).
d) Hinweis auf Fehlerursache	
e) Hinweis auf das, was im Unterricht geübt wurde.	<i>gestern habe ich</i> (Inversion) ↔
f) Hinweis auf logische oder pragmatische Zusammenhänge.	<i>Es riechte dort sehr schlecht</i> (Signal auf Tempus) :

Vorteile

↓

Kürzer → zeitökonomischer

Sind einprägsame und hervorragende Aufmerksamkeitssignale.

Stören kaum den Redefluss

Günstig für die Gruppenatmosphäre
→ humorvoll

⁴⁵Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/> Schoormann Matthias, Torsten Schlak: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

⁴⁶Entnommen aus: <http://www.michaelseeger.de/ar/> Mazzoni, Silvia: Die mündliche Fehlerkorrektur /meth2/sm-fehlerkorr.doc, gesehen am:12.06.2013, um 17: 20.

KLEPPIN (1998: 94) stellt fest, dass sowohl Aufforderung zur Selbstkorrektur als auch Korrektur durch Lehrer Vor- und Nachteile haben, sie hat sie wie folgt vorgestellt:

Korrektur durch Lehrer- Vorteile-

- Direkte Lehrerkorrektur ist kürzer
- Direkte Korrektur stört nicht so sehr den Unterrichtsverlauf (lenkt eventuell nicht von der inhaltlichen Ebene des Gesprächs ab.)
- Direkte Korrektur kann eher beiläufig erfolgen.

Selbstkorrektur-Vorteile-

- Selbstkorrektur bietet dem Lerner die Möglichkeit, das entsprechende selbst korrigierte Phänomen beim nächsten Mal besser abrufbar zu machen. (Der Lerner hat ein Erfolgserlebnis)
- Die Korrektur wird eventuell besser behalten.
- Selbstkorrektur bietet dem Lerner die Möglichkeit, über seine Äußerung nachzudenken.

Nachteile

- Korrektur durch Lehrer tritt häufig nicht ins Bewusstsein.
- Aufforderung zur Selbstkorrektur nimmt mehr Zeit in Anspruch als direkte Lehrerkorrektur.

Aufforderung zur Selbstkorrektur	Korrektur durch den Lehrer
Vorteile	
Der Lernende muss über seine Äußerung nachdenken	Kürzer
Die Korrektur wird evtl. besser behalten.	lenkt evtl. nicht von der inhaltlichen Ebene des Gesprächs ab.
Erfolgserlebnis des Lernenden	kann eher beiläufig erfolgen
Nachteile	
nimmt lange Zeit in Anspruch	tritt häufig nicht ins Bewusstsein

(vgl. KLEPPIN 1998 130f.)

3.3.2.4 Nonverbale Korrekturen

Es wird schon in 1.7.2.1 erklärt, dass die Kommunikation im Medium der gesprochenen Sprache sehr stark mit nonverbalen Elementen (Gestik, Mimik, Augenblick, ...) zusammenhängt. In dieser Beziehung wird die nonverbale Korrektur erläutert. Diese Art-nonverbale Korrektur zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Lehrer bei seiner Korrektur auf den Einsatz nonverbaler Elemente basiert.

Der gesamte Bereich der nonverbalen Kommunikation spielt bei mündlichem Sprachgebrauch also eine wesentlich größere Rolle, die Verwendung dieser nicht-sprachlichen Komponenten beim Korrigieren soll sehr kontrolliert eingesetzt werden, damit sie nicht den Eindruck von Distanz, Unfreundlichkeit oder Desinteresse vermittelt.

Die erwähnte Rolle nonverbaler Verhalten hat STROCH (1999: 321) tabellarisch wie folgt dargestellt:

	einen Schüler aufrufen	einen Fehler signalisieren	einen Phase einleiten
Gestik	mit dem ausgestreckten Arm auf Schüler. zeigen	die gespreizte Hand hin- und herbewegen	auf das Medium zeigen
Mimik	freundlich, lächelnd, ermutigend	Stirn in Falten legen	freundlich, lächelnd, ermutigend
Blick	Schüler ansehen	Schüler ansehen, Augen zusammenkneifen	Schüler ansehen, schweifender Blick
Körperhaltung	leicht vorgebeugt, mit Kopf nicken	Schülern leicht heben	aufrecht, offen, frontal
Bewegung im Raum	einen Schritt auf S. zutun	einen Schritt zurück	Platzwechsel, frontale Position

Abbildung 03: Nonverbale Ausdrucksmittel bei didaktischen Handlungen des Lehrers (STROCH 1999: 321)

- **Paraverbale Korrektur**

Es handelt sich hierbei um den Einsatz von Hilfen, die auf den Einsatz stimmlicher Mittel, wie Lautstärke und Stimmqualität, (mehr dazu in 1.7.2) zurückgreifen bei der Lehrerkorrektur.

Die Korrekturart hängt nach LOCHTMANN⁴⁷ davon ab, ob die Lerner auch wirklich imstande sind, sich selbst zu korrigieren oder nicht. Zudem würde sie großenteils von der Unterrichtsaktivität (z.B. bei freier Rede wäre anders zu korrigieren als bei Grammatikübungen) bzw. der Fehlerart oder der jeweiligen Lernergruppe bestimmt.

3.4 Korrekturstrategien und Lehrziel im DaF-Unterricht

Hinsichtlich der Frage, worauf soll während der Korrektur achtet werden, herrscht dagegen Uneinigkeit. Die beiden Ansätze, welche die Korrekturforschung

⁴⁷ Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtmann, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtmann,Katja:Die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_DaF-Unterricht/html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

weitgehend dominieren, der bedeutungs - sowie der formfokussierende Ansatz, nehmen in dieser Frage gegensätzliche Positionen ein. Im Folgenden werden die beiden Ansätze der mündlichen Korrekturforschung nacheinander präsentiert. Hierzu verweise ich auf die Arbeit vom TINNFELD (2012)⁴⁸.

3.4.1 Fehlerkorrektur im Rahmen der Bedeutungsfokussierung

Dabei steht die situative und kontextuelle Bedingtheit von Korrekturhandlungen im Fokus des Interesses im fremdsprachlichen Unterricht. Die Position LONGs (2007)⁴⁹ ist im Zusammenhang mit der Kontroverse um die Bedeutung der Formenfokussierung im L2-Unterricht zu sehen. Vielmehr gilt sein Interesse den Möglichkeiten, sich im bedeutungsbezogenen, kommunikativ ausgerichteten Unterricht inzidentell, d.h. nur bei Bedarf, mit Formen zu beschäftigen. Den dafür am besten geeigneten Zeitpunkt sieht er in solchen Momenten, in denen die Kommunikation aufgrund von Verständnisschwierigkeiten ins Stocken gerät. Bei der Aushandlung von Bedeutungen, so argumentiert LONG⁵⁰, kommen die Interaktionspartner oft gar nicht umhin, sich mit formalen Fragen zu beschäftigen, ohne jedoch die Bedeutungen aus dem Blick zu verlieren.

Entscheidend ist für LONG (Ebd.), dass die Korrektur implizit erfolgt und die Formenfokussierung nicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Während CHAUDRON (1988: 134)⁵¹ den Lehrenden vor dem Dilemma sieht, entweder den Fluss der Kommunikation zu unterbrechen, um Formfehler zu korrigieren, oder Fehler „unbehandelt“ zu lassen, um den kommunikativen Zielen der Unterrichtsinteraktion Rechnung tragen zu können, geht LONG (Ebd.) davon aus, dass eine Fehlerbehandlung den kommunikativen Fluss keineswegs zwangsläufig

⁴⁸Entnommen aus: <http://sites.google.com/TinnefeldThomas/MündlicheKorrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

⁴⁹ Ebenda.

⁵⁰ Ebenda.

⁵¹ Ebenda.

beeinträchtigen müsse, vorausgesetzt sie erfolge vermittelt impliziter Korrekturstrategien. Das deutet, dass Fehlerkorrektur im Rahmen der Bedeutungsfokussierung setzt den *recast voraus*.

Hinsichtlich der Frage, auf welche Weise *recasts* ihre erwerbsfördernde Wirkung entfalten, existieren einander widersprechende Erklärungsansätze. Die positive Wirkung des *recast* besteht nach LONG⁵² darin, dass dieser in einen Prozess der Aushandlung von Bedeutungen eingebettet ist und in diesem Rahmen benötigte Informationen zur Zielsprache bereitstellt. Das unmittelbare Folgen des *recast* bewirkt auf die fehlerhafte Lerneräußerung, dass die inkorrekte und die korrekte Äußerung einander gegenübergestellt werden und der Lerner beim Vergleich beider Formen seine lernersprachliche „Lücke“ feststellen kann.

SCHOORMANN/SCHLAK⁵³ bestätigen ihrerseits diese Meinung: „*Korrektives Feedback kann dem L2-Erwerb am besten nützen, wenn es auf die kontextuellen und individuellen Bedingungen der konkreten Erwerbssituation zugeschnitten ist.*“

Sie fügen hinzu, dass der Kontext für die Effektivität des Feedbacks eine entscheidende Rolle spielt.

3.4.2 Fehlerkorrektur im Rahmen der Formfokussierung

In den letzten Jahren wird auch die lernfördernde Rolle der Formaushandlung stark behandelt, in diesem Zusammenhang richtet sich die Untersuchungen vom LYSTER (1998)⁵⁴ darauf, die Wirksamkeit der inzidentellen Formenfokussierung in der Unterrichtspraxis zu erforschen. Seine Untersuchungen belegen, dass die weitgehend bedeutungsbezogene, kommunikative Sprachvermittlung in dem

⁵²Entnommen aus: <http://sites.google.com/TinnefeldThomas:MündlicheKorrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

⁵³ Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/SchoormannMatthias,SchlakTorsten:SolltekorrektivesFeedback„maßgeschneidert“werden?ZurBerücksichtigungkontextuellerundindividuellerFaktorenbeidermündlichenFehlerkorrekturimZweit-/Fremdsprachenunterricht.pdf>, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

⁵⁴ Entnommen aus: <http://sites.google.com/TinnefeldThomas:MündlicheKorrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

inhaltsbasierten Unterricht nur teilweise zum Erfolg führt. Zwar beherrschen die LernerInnen ihre Zielsprache nach einigen Jahren relativ flüssig und verstehen es, sehr effektiv darin zu kommunizieren, dies allerdings mit grammatischen und idiomatischen Defiziten.

Den Grund für diese Defizite sieht LYSTER⁵⁵ darin, dass wenn die Vermittlung von Bedeutungen im Vordergrund steht, neigen die Lernenden dazu, sich weitgehend auf lexikalische Aspekte der Sprachverarbeitung zu beschränken und phonetische, morphosyntaktische und pragmatische Aspekte zu vernachlässigen. Dies hat nach Auffassung LYSTERS zur Folge, dass *recasts* von den Lernenden in den meisten Fällen nicht als korrekatives Feedback wahrgenommen und verstanden werden.

LYSTER (Ebd.) bezweifelt nicht, dass sich *recasts* gut dazu eignen, Kommunikationsengpässe zu beheben und bei der Vermittlung von Bedeutungen zu helfen. MOHAN / BECKETT (2001)⁵⁶ zeigen, wie *recasts* im inhaltsbasierten Unterricht erfolgreich dazu genutzt werden, Gespräche über komplexe Inhalte in Gang zu halten und den Lernenden dabei zu helfen, an Interaktionen teilzunehmen, deren sprachliche Anforderungen ihr gegenwärtiges Niveau übersteigen. Damit Aushandlungen zur lernersprachlichen Entwicklung beitragen können. Lehrer müssten jedoch mehr leisten als die Aufrechterhaltung der Kommunikation; sie müssten den Lernenden dazu veranlassen, Äußerungen zu produzieren, die nicht nur verständlich seien, sondern auch korrekt. In diesem Punkt sieht LYSTER⁵⁷, dass den Lernenden gewissermaßen zur Produktion sprachlichen Elementen zwingt, sich von der semantischen auf die syntaktische Ebene der Sprachverarbeitung zu begeben, d.h. sich bei der Suche nach einer syntaktisch korrekten Struktur für seine Äußerung mit formalen Fragen zu beschäftigen.

⁵⁵ Entnommen aus: <http://sites.google.com/TinnefeldThomas/MündlicheKorrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...>, gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

⁵⁶ Ebenda.

⁵⁷ Ebenda.

SCHOORMANN/SCHLAK⁵⁸ betonen, dass sowohl für die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts als auch für einzelne Phasen innerhalb einer Unterrichtsstunde gilt, dass bei kommunikativen, bedeutungszentrierten Interaktionen die Lernenden von sich aus eher nicht dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit auf Formen zu richten; hier eignen sich für die Formenfokussierung am besten explizite und elizitierende Korrekturstrategien.

3.5 Korrekturbewertung

STROCH (1999: 316) spricht über die Korrekturbewertung als eine abgeschlossene Korrekturphase, damit meint er die Korrekturbegründung, in der die Fehlerursache thematisiert wird. Dadurch wird ein zusätzliches kognitives Element in den Korrekturvorgang eingeführt. HUNECKE/STEINIG (2005: 195) äußern sich in diesem Sinn folgendermaßen: „Die Tätigkeit des Korrigieren, im Mündlichen wie im Schriftlichen, ist zu dem Ausdruck des Autoritätsgefälles zwischen Lehrer und Lerner, das mit einem Wissensgefälle sachlogisch begründet wird.“

3.6 Zeitpunkt der Korrektur

Einen wichtigen Faktor stellt auch der Korrekturzeitpunkt dar. In diesem Zusammenhang soll gezeigt werden, „wann soll die Korrektur erfolgen?“. Mit anderen Worten muss für die Korrektur eines mündlichen Fehlers entschieden werden, ob er sofort bei seinem Auftreten, nach Ende einer Äußerung oder erst in einer späteren Phase korrigiert werden soll. Ausgehend davon werden drei Phasen unterschiedet:

Sofort beim Fehlerauftreten

Nach Ende einer Äußerung

In einer späteren Phase (Am Ende des Unterrichts)

⁵⁸ Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/> Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

Es empfiehlt sich, die sofortige Korrektur zu unterbleiben. Dies hat als Grund, dass sie Redefluss, Gedankengang und Formulierung unterbrechen kann. Sie lenkt vom Inhalt der Äußerung ab und verhindert sogar eine mögliche Selbstkorrektur durch den Sprecher. Die sofortige Korrektur kann auch zu Hemmungen führen, sich flüssig zu äußern. Sie stört die Zuhörende in ihrer Rezeption des Geäußerten, erschwert es ihnen, die Gesamtmitteilung aufzunehmen und weckt möglicherweise auch in ihnen die Angst vor eigenen Äußerungen.⁵⁹

Empfehlenswert ist eine Korrektur nach Abschluss einer Äußerungssequenz, da hierbei noch der Inhalt der Mitteilung allgemein präsent ist und die Aufmerksamkeit bei allen Lernenden noch nicht nachgelassen hat. Der Lehrende kann anhand von Notizen die Korrekturen nach sachlichen oder inhaltlichen Zusammenhängen vornehmen. So liefert die Korrektur für den Sprecher sofort wieder brauchbare Formulierungs-, für die Hörenden Verstehenshilfen und wird dadurch förderlicher⁶⁰.

Andere mögliche Phase für die mündliche Korrektur ist Korrekturen in einer späteren Phase, nämlich Korrekturen nach völligem Ende eines Unterrichts oder sogar noch wesentlich später-in einer Folgestunde-. Die mündliche Korrektur in dieser Phase wird nicht immer erfolgreich betrachtet⁶¹. Dafür gibt es verschiedenartige Gründe.

Die Äußerungen sind nicht mehr gegenwärtig, die Aufmerksamkeit hat (erheblich) nachgelassen. Der Zusammenhang zwischen Korrektur und der fraglichen Äußerung wird nicht mehr gesehen. Die korrigierte Form steht außerhalb ihres ursprünglichen Zusammenhangs und kann nicht angewendet werden. Auch nimmt die Korrektur leicht den Charakter einer Grammatik- oder Ausdrucksübung an, die nicht mehr erkennbar im Zusammenhang mit einer Äußerung steht und dadurch als Lernhilfe an Wert verliert. (Ebd.)

KLEPPIN (1998: 107f.) geht davon aus:

⁵⁹Entnommen aus: <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/.../Korrektur>, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 00.

⁶⁰ Ebenda.

⁶¹ Ebenda.

Sofortige Korrekturen haben den Vorteil, dass sich der Lehrer den Fehler nicht weiter merken muss. Sie können parallel zu den Äußerungen der Lerner erfolgen.

Korrekturen, die erst am Ende einer Lerneräußerung vorgenommen werden, werden häufig damit begründet, dass der Lehrer den Lerner bei der Planung seiner Äußerung nicht unterbrechen will.

SCHWECKENDIEK (2008: 139f.) weist darauf hin:

- In Äußerungen von Gedanken, Meinungen (bezüglich der formalen Richtigkeit) sollte nicht hineinkorrigiert werden, weil es als Bestrafung und inhaltliches Desinteresse empfunden wird und die Sprechbereitschaft verringert.
- Bei freien Äußerungen, Rollenspielen kann der Lehrer Fehler notieren und später als Thema für alle aufgreifen.
- Für die Selbstkorrektur muss der Lehrer genügend Zeit geben.
- Bei Aussprachefehlern erfolgt die Korrektur am ehesten direkt nach dem Fehler.

Bei STROCH (1999: 318) findet sich die folgende Meinung: „*In der Regel soll der Lehrer mit dem Korrigieren warten, bis eine Äußerung oder eine Sinneinheit abgeschlossen ist*“. Er nimmt an, dass durch frühe Korrektur der Fortgang der Äußerung entweder behindert oder die Korrektur vom Lerner nicht wahrgenommen wird.

3.7 Die verwendete Sprache bei der Korrektur

Der vorliegende Abschnitt konzentriert sich auf die Fragen der verwendeten Sprache bei der Korrektur. Es soll gezeigt werden, welche Sprache benutzt der Lehrer bei seinem mündlichen Korrekturhinweise.

KLEPPIN (1998: 109) geht davon aus: „*Auch bei Nachfragen, ob denn die Fehlerkorrektur tatsächlich der Äußerungsabsicht entspricht, muss zeitweilig die Muttersprache benutzt werden.*“ Der Rückgriff auf die Muttersprache oder andere gelernte Sprachen kann, nach KLEPPIN (Ebd.), folgende Funktionen erfüllen:

Erklärsprache: Dies geschieht meist dann, wenn für den Lernenden eine Erklärung in der Fremdsprache zu schwierig ist.

Kontrastfolie zur Fremdsprache: Dies ist dann sinnvoll, wenn der Lehrer Unterschiede oder Ähnlichkeiten mit der Fremdsprache aufzeigen will.

Hilfsmittel für Äußerungsbedürfnisse: Ein solcher Rückgriff auf die Muttersprache oder auf andere schon gelernte Fremdsprache kann dann vorkommen, wenn Lernende unbedingt etwas äußern will, wozu sie in der Fremdsprache noch nicht in der Lage sind.

Außerdem kann der Lehrer zusätzliche Erklärungen, Besprechungen und Hilfe auf schon gemachte Erfahrung in anderen Sprachen eingehen. Nach KLEPPINs Schätzung werden möglicherweise Verbindungen geschaffen, die das Lernen erleichtern können, diese Annahme wird mit der Beobachtung begründet, dass ähnliche Phänomene auch in anderen Sprachen schon gelernt wurden. (KLEPPIN 1998: 109)

3.8 Korrektur in verschiedenen Sozialformen

Betont wird, dass im Frontalunterricht die Korrektur sowohl von dem Lerner, der den Fehler gemacht haben, als auch von anderen Lernern der Klasse durchgeführt werden kann. (LOCHTMANN)⁶² PICA/DOUGHTY (1985)⁶³ stellen fest, dass Bedeutungsaushandlungen in Gruppengesprächen einen potenziell höheren Nutzen haben als in Plenumsgesprächen. BLEX⁶⁴ weist darauf hin: „*Der prozentuale Anteil der Bedeutungsaushandlungen am Gesamtunterricht fiel in den lehrerzentrierten Stunden geringer aus als bei der Gruppen- und Partnerarbeit*“. Er sieht das als ein Indiz dafür an, dass Lerner den Lehrenden gegenüber nicht gern Verständnisschwierigkeiten einräumen.

⁶² Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtman, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtman,Katja:Die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_DaF-Unterricht/html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

⁶³ Entnommen aus: [http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf](http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex/Klaus:Zur_Wirkung_muendlicher_Fehlerkorrekturen_im_Fremdsprachenunterricht_auf_den_Fremdsprachenerwerb.pdf), gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.

⁶⁴ Ebenda.

3.9 Mündliche Korrekturwirkung

Im Allgemeinen wird angenommen, dass DaF-Lehrkräfte korrigieren, weil sie ihren LernerInnen beim Lernen weiterhelfen wollen. In dieser Hinsicht äußert sich STROCH (1999: 316) folgenderweise: *„Im Fremdsprachenunterricht sollen die Lerner, die Fremdsprache korrekt, flüssig und angemessen zu verwenden. Fehlerkorrekturen sind dann nützlich, wenn sie dazu beitragen, dieses Lernziel zu erreichen“*. Dabei stellt sich die Frage, Inwieweit spielen unterschiedliche mündliche Korrekturarten eine lernfördernde Rolle?

Korrekturen informieren den Lerner über Lernschwierigkeiten und helfen ihm, das Niveau seines fremdsprachlichen Könnens selbst einzuschätzen. Sie werden von Lehrern in der Absicht gegeben, den Lerner auf einen Fehler hinzuweisen, sodass er ihn in Zukunft vermeidet. (STROCH 1999: 315) KNAPP-POTTHOF/KNAPP (1982: 197 zitiert nach STROCH 1999: 315) nehmen an, dass die Korrekturen die Funktion haben, unsichere gute Wissensbestände⁶⁵ zu stabilisieren und schlechte Wissensbestände zu destabilisieren und durch bessere Hypothesen zu ersetzen. Die Korrektur kann als gelungen betrachtet werden, wenn in der Lernerreaktion der Fehler korrigiert wird und an dessen Stelle die richtige Form verwendet wird. (LOCHTMANN⁶⁶)

Immer deutlicher stellt sich heraus, dass die Wahrnehmung der mündlichen Korrektur durch die Lernenden von einer Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren abhängig sind, sodass eine Korrekturstrategie, die sich unter bestimmten Bedingungen sehr effektiv einsetzen lässt, unter anderen Bedingungen möglicherweise vollkommen wirkungslos bleibt. SCHOORMANN/SCHLAK⁶⁷ stellen fest, dass die mündliche Korrekturforschung eine Vielzahl möglicher Einflussfaktoren für ihre Wirksamkeit identifiziert hat, und ist es üblich geworden, die Wirkung einer Korrekturbehandlung stets unter Berücksichtigung einzelner oder

⁶⁵ Wissensbestände deuten laut Knapp-Potthof/Knapp (1982: 197) zutreffende Hypothesen über die Struktur der Zielsprache.

⁶⁶ Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtman, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtman,Katja:Die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_DaF-Unterricht/html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

⁶⁷ Entnommen aus: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Matthias,_Schlak_Torsten:_Sollte_korrektives_Feedback_„maßgeschneidert“_werden?_Zur_Beruecksichtigung_kontextueller_und_individueller_Faktoren_bei_der_muendlichen_Fehlerkorrektur_im_Zweit-/Fremdsprachenunterricht.pdf), gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

mehrerer solcher Faktoren zu untersuchen. Je nachdem, ob diese von der Umwelt oder von den Lernenden selbst ausgehen, lassen sich in Anlehnung an ELLIS (2010: 339f)⁶⁸ lernerexterne Faktoren wie *Feedback-Eigenschaften, sprachliche Struktur, Kontext, Interlokutor*, usw. und lernerinterne Faktoren wie *Vorwissen, Entwicklungsniveau, Fremdsprachenlerneignung, Einstellungen, Motivation, Fremdsprachen-verwendungsangst*, unterscheiden:

Externe Faktoren	Interne Faktoren
Feedback-Eigenschaften (z.B. Form, Länge, Komplexität, Fokussierung, Expliztheit) Sprachliche Struktur Kontext (z.B. Unterrichtsart, kommunikative Orientierung des Unterrichts, Unterrichtsphasen, Unterrichtsaktivitäten) Interlokutor (z.B. Interlokutortyp, Einstellungen, Erfahrungen, Korrekturroutinen)	Einstellungen Vorwissen(z.B. Weltwissen, sprachliches Wissen, Literalität) Lernersprachliches Entwicklungsniveau Fremdsprachenlerneignung (z.B. Arbeitsgedächtnis, phonologisches Gedächtnis, sprachanalytisches Vermögen, Aufmerksamkeitskontrolle) Motivation Fremdsprachenverwendungsangst

Diese Darstellung zeigt zwar deutlich, dass die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, sich auf Korrekturen einzulassen, hängt davon ab, von wem sie das Korrigieren erhalten, d.h. wie wohl sie sich mit ihrem Lehrer fühlen, wie dieser über Fehlerkorrekturen denkt, wie erfahren er im Korrigieren ist und welche Korrekturroutinen er dabei ausgebildet hat. Ist das Verhältnis zwischen Korrigierenden und Korrigierten gestört, so kann dies die Wahrnehmung Letzterer derart beeinflussen, dass sie sich auf die Beziehungsebene der Interaktion konzentrieren und dabei die sprachliche Information des Korrigierens übersehen.

⁶⁸ Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/> Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

SHEEN (2004)⁶⁹ zeigt, dass sowohl das Weltwissen als auch das Vorwissen bezüglich der eigenen sowie weiterer Sprachen einen Einfluss darauf haben können, inwieweit die Lernenden Korrekturverhalten bemerken, verstehen und zu verarbeiten imstande sind. Er hat beobachtet, dass Lernende, deren Erstsprache eine ähnliche wie die zu erwerbende sprachliche Struktur aufweist, diesbezügliches Korrigieren leichter aufnehmen als solche, bei denen dies nicht der Fall ist.

Es ist davon auszugehen, dass auch die Motivation einen wichtigen Einfluss darauf hat, inwieweit der Lernende sich auf Fehlerkorrekturen einlässt. (Mehr dazu in 4.3.2)

Lerner, die die Angst, vor der Zielsprache vor der Klasse oder im Gespräch zu benutzen haben, sehen sich allein durch die Teilnahme an kommunikativen Aktivitäten einem erhöhten Stress ausgesetzt, sodass sie sich unabhängig von der Art des Korrigierens schlechter auf den Inhalt von Korrekturen konzentrieren können als weniger ängstliche Lernende.

Eine andere Frage, die gesondert diskutiert werden muss, ist: wie soll eine Korrektur durchgeführt werden, damit sie nützlich wird? Als Antwort auf diese gestellte Frage schlägt STROCH (1999: 316) folgende Schritte, die ein mündliches Korrekturverhalten berücksichtigen soll, vor:

- Affektive Aspekte des Korrigierens, dabei soll sich das Korrekturverhalten am jeweiligen Lerner orientieren. Es soll eine Hilfe darstellen und nicht als Kritik verstanden werden.
- Kommunikative Angemessenheit, hier sollen Korrekturen dem jeweiligen sprachlichen Handlungsziel angemessen sein. Sie sollen ein zunehmend geringes Gewicht haben, damit sie die Kommunikation nicht erschweren oder verhindern. Dazu äußert sich BUTZKAMM (1989: 317 zitiert nach STROCH 1999: 136) folgendes: „*Erstes Ziel bleibt es, die Kommunikation*

⁶⁹ Entnommen aus: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/> Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

in Gang zu halten, weder zu unterbrechen noch abubrechen und Mut zu machen zu fremdsprachlicher Verständigung statt Ängste vor Fehler zu schüren“.

- Korrekturgegenstand, dazu soll die Korrektur die textliche und situative Angemessenheit betreffen. Sie soll dem Medium und der Textsorte der Äußerung angemessen sein.
- Schwerpunktmäßige Korrektur, dabei handelt es sich um das Konzentrieren auf bestimmte Schwerpunkte. Besser gesagt, der Lehrer soll sich beim Korrigieren auf wenige Fehlertypen beschränken. In diesem Zusammenhang muss der Lerner wissen, nach welchen Kriterien sein Erfolg oder Misserfolg in einer bestimmten Unterrichtsphase beurteilt wird.
- Fehlerursache und Korrekturbegründung, der Lerner soll wissen, warum seine Äußerung fehlerhafte ist. Was bedeutet, dass die Fehlerursache thematisiert werden muss.

LOCHTMANN⁷⁰ sieht an, dass die bewusste Wahrnehmung als eine erste Voraussetzung für Lernen angenommen wird. Dies bedeutet, dass Korrekturen besonders dann lern-fördernd wirken, wenn sie bewusst von den Lernern wahrgenommen oder bemerkt werden. Zudem sollten die Lerner nicht nur bemerken, dass sie korrigiert werden, sondern bei der Korrektur auch den Unterschied zwischen dem Fehler und der richtigen Äußerung wahrgenommen haben.

TINNFELD⁷¹ hat in einer Forschung zum Effektivität verschiedener mündlichen Korrekturstrategien einige wesentliche Ergebnisse wie folgt zusammengefasst:

- Jede Korrekturstrategie hat ihre Berechtigung, d.h.: sowohl implizite als auch explizite Korrektur hat das Potenzial, die lernersprachliche Entwicklung nachhaltig zu fördern.

⁷⁰ Entnommen aus: [http://www.gfl-journal.de/Lochtmann, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html](http://www.gfl-journal.de/Lochtmann,Katja:Die_muendliche_Fehlerkorrektur_im_DaF-Unterricht/html), gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

⁷¹ Entnommen aus: [http://sites.google.com/Tinnefeld Thomas: Mündliche Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...](http://sites.google.com/TinnefeldThomas:Mueendliche_Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---...), gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.

- Korrekatives Feedback muss nicht stören. Nämlich explizitere Korrekturstrategien lassen sich zur Formenfokussierung einsetzen, ohne zwangsläufig den kommunikativen Fluss zu stören.
- Die Korrekturstrategien wirken auf verschiedene Weise. Jede Korrekturstrategie kann die Erweiterung der Kenntnisse des Lernenden dienen, sie kann zur Bewusstmachung einer lernsprachlichen Lücke führen.
- Die Auffälligkeit des Korrigierens lässt sich mit Hilfe verschiedener Mittel wie Intonation oder Wiederholung steigern.
- Fokussierung kann die Effektivität erhöhen. Korrekatives Feedback wird von den Lernenden besser verstanden, wenn es fokussiert ist, d.h. wenn es zu einem gegebenen Zeitpunkt konsequent nur zu einem oder wenigen sprachlichen Elementen bereitgestellt wird.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die mündliche Korrektur, als mögliche Reaktion auf Lernerfehler, eine komplexe didaktische Aktivität im fremdsprachlichen Unterricht ist, dessen Wirkung auf das lernersprachliche System von einer Vielzahl lernerexterner und -interner Faktoren abhängig ist, wobei verschiedene Aufgaben erfüllt werden müssen: was, von wem, wie, wann und in welcher Sprache korrigiert werden muss. Die Untersuchungen zeigen sich, dass Lehrende unterschiedliche Korrekturtypen verwenden und dass Fehler auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen korrigiert werden. Vor allem sollte der Lehrer durch sein Korrekturverhalten zeigen, dass er Fehler positiv sieht und als Anlass zum Weiterlernen sehr ernst nimmt. Sowohl die Aufforderungen zur Selbstkorrektur als auch die Lehrerkorrektur haben ihre eigene Effektivität, beide Korrekturarten haben also ihren Nutzen. Deswegen sollen Lehrkräfte über die eigenen Korrekturroutinen nachdenken und bewusst den Lehrzielen entsprechend korrigieren.

Die hier präsentierten Befunde bilden die Forschungsergebnisse vom DaF-Unterricht im Allgemeinen ab. Im kommenden Kapitel wird die mündliche Korrekturtypen und –strategien auf den algerischen DaF-Unterricht eingeschränkt.

4. Zur empirischen Untersuchung

Im Vorangegangenen (K. 3) ist also deutlich geworden, dass es unterschiedliche Einstellungen zur mündlichen Fehlerkorrektur gibt. Den Einstellungen der algerischen DaF-Lehrer soll mit der folgenden Untersuchung nachgegangen werden. In diesem Zusammenhang wird in diesem Kapitel, der als praktischer Teil vorliegender Arbeit ist, über die Durchführung und Auswertung zwei Fragebögen (Lehrer- und Lernerfragebogen) berichtet. NUNAN¹ fordert, dass Forschungsmethoden so explizit dargestellt werden müssen, dass ihre Beschreibung als Anleitung für ähnliche Untersuchungen dienen kann. Anschließend werden die Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert, gefolgt von einigen vorgeschlagenen Fehlertherapien. Der Theorieteil wird mit dem Analyseteil verknüpft.

4.1 Methodische Vorgehensweise

In der wissenschaftlichen Praxis gibt es mehr Methodenansätze zur Erkenntnisgewinnung (Fragebogen, Interview, Unterrichtsbeobachtung,...). In meiner Untersuchung habe ich mich für die schriftliche Befragung (Fragebogen) entschieden. Dies hat als Grund, dass mit Hilfe des Fragebogens quantitativ eine weitaus höhere Anzahl von Personen zu erreichen als mit den anderen Techniken ist. Zudem gibt er dem Befragten Zeit, sich frei zu äußern.

Die Definition nach SCHEUCH (1967: 138)² lautet: „Bei der Befragung handelt es sich um ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei der die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll.“ Die Befragung versucht relevante Fragen aus verschiedenen Bereichen des DaF-Unterrichts (Schwierigkeiten beim Mündlichen, Fehlerursachen, mündliche Fehlerkorrekturen im Urteil von DaF-Lehrern und -Lernern, Wirksamkeit mündlicher Korrektur) miteinander zu

¹Entnommen aus: [http://www.Track,thuc-Lan:Der kommunikativ Fremdsprachenunterricht und Lehr und -Lerntraditionen. db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id...](http://www.Track,thuc-Lan:Der%20kommunikativ%20Fremdsprachenunterricht%20und%20Lehr%20und%20Lerntraditionen.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id...), gesehen am: 24.06.2013, um: 17: 40.

²Entnommen aus: [http://www.miami.uni-muenster.de/.../Huang, Ching-Shih: Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten](http://www.miami.uni-muenster.de/.../Huang,Ching-Shih:Die%20Verwendung%20multimedialer%20Hilfsmittel%20im%20DaF-Unterricht%20an%20taiwanesischen%20Universitaeten), gesehen am: 2.3.2013, um: 16:40.

verknüpfen. Die Fragen können im Prinzip offen oder geschlossen sein. Gewählt wurde ein qualitativer Ansatz, mit überwiegend offenen Fragen. Dies ermöglichte eine genügend detaillierte Erfassung von Einstellungen für die grundlegende Erschließung des Themas. Die Durchführung dieser Arbeit fand statt an der Universität Oran-genauer gesagt- an der Deutschabteilung von der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste. Die Ermittlung dieser Fragen wurde anhand von zwei Fragebögen durchgeführt: Lerner- und Lehrerfragebogen.

- **Lernerfragebogen**

Durch die Lernerbefragung sollen vor allem zwei zentrale Forschungsinteressen geklärt werden: Welche Einstellung haben die Lerner zur mündlichen Korrektur? und welche mündliche Korrekturmethode ist für sie wirksam?

Der Fragebogen wurde in deutscher Sprache und Schrift verfasst und bestand aus insgesamt 10 themenspezifischen Fragen. Er wurde in Fünf Klassen, die das Fach Deutsch als Fremdsprache haben, verteilt. (1., 2., 3. Studienjahr, Masterstudiengang M1, M2)

Alle Klassen an der Universität sind sehr heterogen zusammengesetzt: Die Heterogenität betrifft ihre Muttersprache, nämlich alle DaF-Lerner der Universität Oran sind arabische Muttersprachler. Bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse haben fast alle DaF-Lerner der Universität Oran Französisch seit der Grundstufe und Englisch seit der Mittelstufe gemacht. Hinsichtlich ihrer Kenntnisse in der deutschen Sprache ist der überwiegende Teil erst an der Universität mit Deutschen in Berührung gekommen und die Anderen hatten schon seit der 1. Jahre, das Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe.

Als Einstieg in das Thema wurden die Lerner in der ersten Frage gebeten zu schildern, wie ist ihre mündliche Teilnahme im Unterricht, da davon auszugehen ist, dass die Teilnahme der Lerner dem Lehrer die Möglichkeit bietet, Fehler zu entdecken. Die zweite Frage fragt nach der Lernaufmerksamkeit auf die Fehler während ihrer mündlichen Äußerungen. Das wird einen Aufschluss über die Priorität der flüssigen Kommunikation oder der formellen Korrektheit bei den DaF-Lernern geben. Im Hinblick auf den heutigen positiven Umgang mit Fehlern dient

die Frage 3 dazu, die Einschätzung der Fehler von Lernern umzureißen. In der Frage 4 standen die Ursachen der Lernerfehler beim Mündlichen im Fokus. Die fünfte Frage sollte Aufschluss darüber geben, wie wird die Gefühlslage des Lerners, wenn er einen Fehler macht, gewesen. Die Frage 6 beleuchtete die Einstellung vom Lerner zur mündlichen Korrektur, ob er auf eine Korrektur wartet oder nicht. Es wird schon in K.3 verschiedenen Korrekturformen unterschieden. Daher wurden die Lerner in Frage 7 darum gebeten zu wählen, welches Verhalten nehmen sie zur mündlichen Korrektur an. Die Frage 8 thematisiert die verwendeten Methoden und Strategien von Lernern, um ihre mündlichen Fehler zu vermeiden (Fehlervermeidungsstrategie). Die Frage 9 lautet: Wie sehen Sie die mündlichen Korrekturmethode Ihrer Lehrer an? Diese Frage kann dazu dienen, die Wirkungsweise der Lehrerkorrektur auf der Lernerperson herzustellen. Mit der letzten Frage (Frage 10) wurde einen Einblick in die Wunschvorstellungen der Lerner über ihre zukünftige verwendete Korrekturmethode gewinnen.

Ein Exemplar des Lernerfragebogens befindet sich im Anhang (VIII) dieser Arbeit.

- **Lehrerfragebogen**

Dabei handelt es sich um die Lehrerbefragung zum Thema“ mündliche Fehlerkorrektur“, an der insgesamt 20 algerische DaF-Lehrkräfte, die an der Universität Oran unterrichten, teilnahmen. Sie sind arabische Muttersprachler. Ich habe den Fragebogen per E-Mail an einige DaF-Lehrer geschickt. Besonders wichtig war das Ziel, einer möglichst großen Gruppe von Lehrern die Möglichkeit zu geben, Stellung und persönliche Ansichten zu Aspekten der mündlichen Fehlerkorrektur zu nehmen.

Ausgehend von den Ergebnissen der Literaturrecherche (K.1, K.2, K.3) wurden demnach Fragen zu folgenden Bereichen entwickelt:

Der erste Frageblock umfasst die Fragen zum mündlichen DaF-Unterricht. Hier geht es darum, herauszufinden, welchen Stellenwert hat das Mündlich im DaF-Unterricht. Die Hauptbeschäftigung der jetzigen kommunikativen Wende mit dem Mündlichen steht in dieser Gruppe im Fokus des Interesses. Es war auch wichtig festzustellen, mit welchen Schwierigkeiten die DaF-Lerner beim Mündlichen

konfrontieren. Ein weiteres Interessegebiet sind auch die geeigneten Strategien und Mittel für die Förderung des Mündlichen.

In der zweiten Fragegruppe geht es um Fragen zu den mündlichen Fehlern beim DaF-Unterricht. Bei dieser Gruppe von Fragen lag mein Interesse darin, herauszufinden, welche Ursachen sind für die mündlichen Lernerfehler verantwortlich. Die Fragen dieser Gruppe sollen Aufschlüsse darüber geben, wie die Lehrer die Fehler ihrer Lerner einschätzen.

Der dritte Fragekomplex behandelt Fragen zu den mündlichen Korrekturkomponenten. Mit diesen Fragen wurde das Augenmerk auf die eigenen mündlichen Korrekturstrategien gelenkt. Bewusst wurden hier auch die eingesetzten affektiven Elemente während der Korrektur in Betracht gezogen. Eine der Überlegungen zu diesen Fragen war auch, die anderen treffenden Maßnahmen für Fehlertherapien. Es war sinnvoll, diese Frage offen zu halten, da es viele Techniken und Verfahren von Fehlertherapien gibt.

Die Themenbereiche mit ihren geeigneten Fragen werden tabellarisch wie folgt dargestellt:

Themenbereich	Fragen
Der mündliche DaF-Unterricht	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stellenwert des Mündlichen im DaF-Unterricht 2. Gegenwärtiges DaF-Lehrziel und das Mündliche 3. Schwierigkeiten beim Mündlichen 4. Förderung des Mündlichen
Die mündlichen Fehler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aufmerksamkeit auf die mündlichen Fehler 2. Fehlereinschätzung 3. Fehlertypen und ihre Auswertung 4. Fehlerursachen 5. Verhältnis des Mündlichen und Fehler
Die mündliche Korrektur	<ol style="list-style-type: none"> 1. Korrekturformen 2. Verwendete Sprache bei einer Korrektur 3. Korrigierte Fehler nach ihrer Häufigkeit 4. Zeitpunkt der Korrektur 5. Korrekturweise 6. Korrekturverhalten und Lerner 7. Korrekturwirkung 8. Andere Fehlertherapien

Die ausformulierten Fragen sind im Fragenbogen (Anhang IX) nachzulesen.

Im Folgenden stelle ich die ausgewerteten Ergebnisse der Datenerhebung von den Fragebögen vor, wobei die am häufigsten genannte Antwort an erster Stelle steht.

4.1.1 Auswertung des Lernerfragebogens

Eine möglichst hohe Rückgabe der geteilten Fragebögen (Der Anteil der ausgefüllten und abgegebenen Fragebögen an den insgesamt verteilten Fragebögen) zu erhalten, ist das Hauptproblem bei einer schriftlichen Befragung. Insgesamt erhielt ich von 250 verteilten Fragebögen 220 zurück. (vgl. Abb. 04)

Fragbögen	absolut	in %
insgesamt verteilt	250	100
insgesamt abgegeben	220	88
nicht abgegeben	30	12

Abbildung 04: Rückgabe der Fragebogenaktion

Die Auswertung der Antworten von Lernern wird getrennt durchgeführt.

- Eine sehr große Mehrheit (70%) der Befragten gab an, dass sie nicht im Unterricht teilgenommen haben. (Siehe Abb. 05) Die meisten Aussagen beziehen sich dabei auf die Angst vor Fehlern und dementsprechend Angst vor negativen Sanktionen, und auf die mangelnden Deutschkenntnissen. Andere genannten Gründe waren: vorwiegend Konzentration auf Grammatik und nicht auf Kommunikation, Strenge und Langeweile im Unterricht, Orientierung auf schriftliche Arbeiten sowie autoritäre Rolle des Lehrers. Einige Lerner vertritt die Absicht, dass die Lehrmethode des Lehrers einen negativen Einfluss auf ihre Teilnahme hat. Viele Lerner sind der Ansicht, dass der Lehrperson einen freundlicher Charakter haben soll.

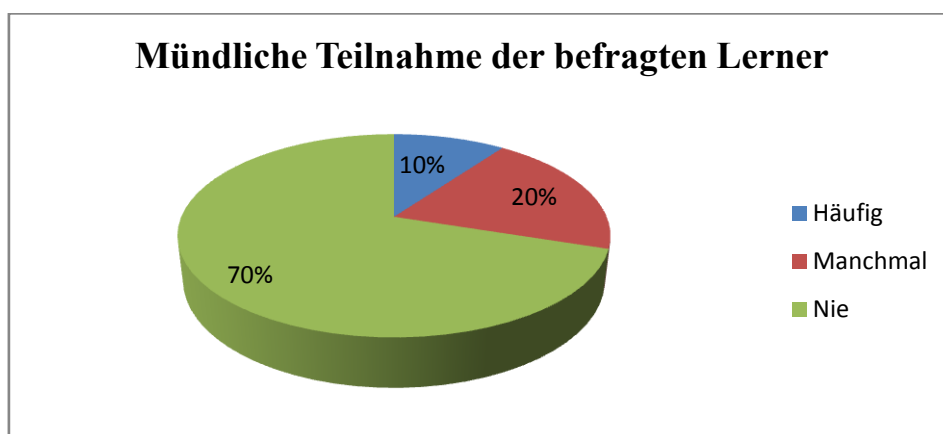


Abbildung 05: Mündliche Teilnahme der befragten Lerner

- Die Aufmerksamkeit von Lernern auf die Fehler während ihrer mündlichen Leistungen wird von den meisten zugestimmt. Viele der Befragten sprechen sich dafür aus, dass den Wert von formeller Richtigkeit der Äußerungen

höher einschätzen. Bei den befragten Lernern steht das Sprachwissen im Vordergrund, die ihrer Ansicht nach als Basis vom Sprachkönnen ist.

- Bei der Behauptung, wie sie die Fehler einschätzen (als positiv oder als negativ), waren die Antworten vor allem im positiven Bereiche zu finden. Sie sehen Fehler als Lernchance und nicht mehr als Defizit an.
- Die Antworten zur Fehlerursachen waren sehr ausführlich und detailliert. Die befragten Lerner geben als stärksten Einfluss auf Deutsch andere bereits erlernte Fremdsprachen an. (Das Französisch in erster Linie) Auch den Bedingungen beim Lernen sowie der Muttersprache wird ein starker Einfluss mitgebracht. Diese Faktoren führen aus Lerner Sicht zu Fehlern. Eine Gruppe fehlt die Motivation zum Lernen. Ein weiteres Problem, das von vielen Studenten angesprochen wird, ist die Tatsache, dass der Unterricht der einzige Raum ist, in dem Deutsch gesprochen wird und in dem eine Beschäftigung mit der deutschen Sprache im Vordergrund steht.
- Wenn Sie einen Fehler machen, wie fühlen Sie sich? Hier gibt die Mehrheit an, dass sie sich schüchtern fühlt. Andere Lerner äußern Gefühle der Angst, weil sie streng sanktioniert werden.
- Bei der Analyse der Antworten zur Frage: „Wenn Sie einen Fehler machen, warten Sie auf eine Korrektur?“ fällt auf, dass die Mehrheit der Teilnehmer für die erste Auswahl (Ja) plädiert. Sie möchten im Unterricht in den meisten Fällen korrigiert werden. Sie betonen, dass sie mit Hilfe der Korrektur ihre Kenntnisse erweitern können. Sie begründen, dass sie durch die Korrektur die richtige Form verfestigen können.
- Gefragt nach ihrer angenommenen (favorisierten) Korrekturform, wird von der Mehrheit von den Befragten die Lehrerkorrektur vorgenommen. Während lediglich 20% der Lerner der Selbstkorrektur eine Präferenz zuordnen, sprechen sich 80% von ihnen für Lehrerkorrektur aus. (Siehe Abbildung 06) Hauptargument von Lernern für das Bevorzugen der Lehrerkorrektur ist, dass sie dadurch die richtige Form erhalten. Ebenfalls erstaunlich scheint, dass keiner der Befragten sich für die Mitschülerkorrektur ausspricht. Viele Teilnehmer vertreten die Meinung, dass die Korrektur

durch einen Mitlerner zu Problemen in der Klasse führen kann.

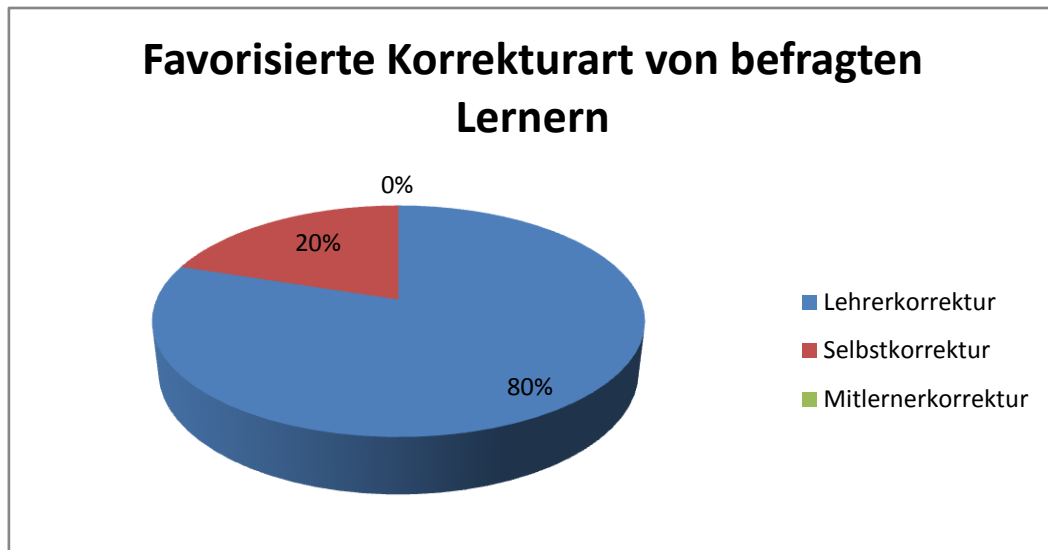
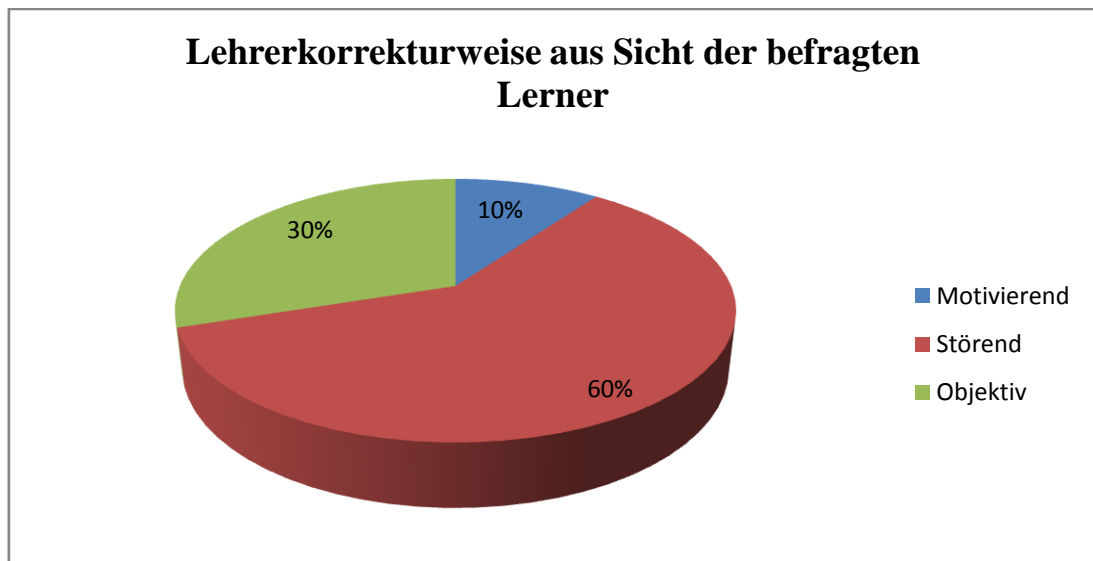


Abbildung 06: favorisierte Korrekturart von befragten Lernern

- Insgesamt überwiegen bei den befragten Lernern negative Zustimmungen an die Korrekturweise ihrer Lehrer. (vgl. Abb. 07) Die Mehrzahl der Befragten begründet, dass durch das Korrekturverhalten ihrer Lehrer störend werden, obwohl sie richtige Informationen erhalten und neue Kenntnisse gewinnen.



- Einige Lerner geben sehr spezielle Techniken an, mit denen sie die mündlichen Fehler vermeiden. Der überwiegende Großteil der Antworten dazu reicht von den durchschnittlichen Aussagen wie schnelles Sprechen, kein Teil nehmen, Verwendung der einfachen Strukturen, Strukturen aus früher gelernten Sprachen übertragen.

- Bezüglich der zukünftigen verwendeten Korrekturmethode von befragten Lernern besteht bei einer Mehrheit von ihnen der Wunsch danach, dass sie explizit und motivierend, korrigieren werden. Antworten wie diese kommen sehr oft vor: „In meinem zukünftigen Unterricht werde ich versuchen, die störende Elemente und negative Bewertung bei meiner Korrektur zu vermeiden.“

4.1.2 Auswertung des Lehrerfragebogens

In diesem Abschnitt werden die detaillierten Auswertungen der Ergebnisse für jeden Fragenbereich der Lehrerbefragung besprochen. Sie werden anonym durchgeführt.

Antworten zu dem mündlichen DaF-Unterricht

Die Antworten in diesem Fragebereich sind wie folgt:

- Auf die Frage, ob der mündliche Teil des DaF-Unterrichts interessant ist, antworteten alle Befragten mit „Ja“. Sehr viele Lehrer geben an, dass sie dem mündlichen Unterricht besonderes Interesse widmen. Sie betonen also vorrangig das Mündliche, das für sie als Unterrichtspraxis ist.
- Den Vorrang der gelungenen Kommunikation gegenüber formalen Aspekten im DaF-Unterricht wird von den Lehrern abgelehnt. Sehr vielen Lehrern ist das grammatisch korrekte Sprechen wichtig bzw. sehr wichtig. Mehr als die Hälfte der Lerner (85%) gab an, einen größeren Wert auf grammatisch korrektes als auf flüssiges Sprechen zu legen.
- Alle genannten Bereiche in dem Fragebogen, in denen die DaF-Lerner Schwierigkeiten finden wurden zustimmt. Den Anfang machen – wie erwartet – grammatische und phonetische Gebiete, gefolgt von der Semantik und Wortschatz. Die meisten Schwierigkeiten bereitet den Lernern die Grammatik.
- Bezüglich der Förderung des Mündlichen wünscht sich der Großteil mehr Sprechanlässe und Gelegenheiten, in welchen sie die deutsche Sprache anwenden können. Ein Teil der Lehrer gibt an, dass um Lerner mündlich zu fördern, müssen Lehrer den positiven Wert der Fehler bei den Lernern verinnerlichen. Andere Lehrer vertritt die Ansicht, dass das häufige Üben

auch eine Lösung dafür, besonders wenn es in spielerischer Form durchgeführt wird.

Antworten zu den mündlichen Fehlern

- Der Aufmerksamkeitsgrad des Lehrers auf die Fehler von Lerneräußerungen werden von den Befragten mehrheitlich zustimmt. Sie manifestieren eine große Aufmerksamkeit auf die richtige Form während der Lerneräußerungen.
- Im Hinblick auf einen positiven Umgang mit Fehlern sehen die meisten Befragten die Fehler als Lernanlass an. Sie betrachten die Fehler als Folge von kreativen Aktivitäten der Lerner. Insgesamt zwei Lehrer beziehen sich in ihren Antworten auf die negative Einschätzung von auftretenden Fehlern. Dabei besteht das Argument, dass die gemachten Fehler nicht dem Niveau, das sein sollte, entsprechen.
- Sowohl grammatische, lexikosemantische, als auch Aussprachefehler sollten im Durchschnitt der Lehrermeinungen meistens korrigiert werden.
- Zu den Ursachen vom Fehlerurvorkommen im DaF-Unterricht zählen nach den Angaben der Lehrer an erster Stelle die Interferenzen, gefolgt von psychischen Faktoren, und letztendlich die Charakteristika deutscher Sprache. Wie MACHT (1998:353)³ konstatiert, ist eine neue Sprache zu komplex, um sie sofort fehlerfrei zu sprechen. In diesem Sinn bestätigen viele Aussagen, dass die Fehler als Konsequenz der sprachstrukturellen Besonderheiten des Deutschen. Sie gehen von der Annahme aus, dass die Lerner durch die grammatischen Probleme, die ungewohnte Aussprache und die Menge neuer Wörter überfordert sich füllen. Viele Lehrer sehen in grammatischen Phänomenen das größte Hindernis für ein erfolgreiches Lernen. Sie geben an, dass die Aussprache das große Problem vieler Fremdsprachenlerner ist.
- Mit Blick auf die Frage nach den Fehlerursachen beim Mündlichen ergibt sich bei allen Teilnehmern ein eindeutiges Bild. Dabei erklären alle zu dieser Aufgabe verfassten Kommentare, dass Lerner mit vielen Schwierigkeiten

³ Entnommen aus: http://edocs.fu-berlin.de/.../FUDOCS_document_Gogolin, Sarah: Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht, gesehen am: 04.06.2013, um 16:20.

beim Mündlichen konfrontieren. Als Begründung werden verschiedene Perspektiven angeführt, als Beispiel: Mangel an Sprechpraxis im Unterricht, mangelnde Sprechgelegenheiten außerhalb des Unterrichts, fehlende motivierte Übungen zum Mündlichen, Stress und Angst. Die befragten äussern zudem, dass Lerner keine Möglichkeit haben, zu sprechen und aus ihren Fehlern zu lernen oder das Gelernte zur Anwendung zu bringen. Zu genannten Gründen gehört auch das Mangel an Kontaktmöglichkeiten mit deutschen Muttersprachlern.

Antworten zu den mündlichen Korrekturkomponenten

Für die vorliegende Untersuchung sind die Antworten zu diesem Gebiet besonders wichtig, denn sie zeigen, inwiefern die mündliche Korrektur den Unterrichtverlauf beeinflussen kann.

- Für die zentrale Frage dieser Untersuchung, wie korrigiert werden soll, wird der Aufforderung zur Selbstkorrektur zugestimmt. Insgesamt spricht sich also die Mehrheit aller Befragten dafür aus, dass der Lerner sein Fehler selbständig identifizieren und thematisieren soll. Einige Teilnehmer gehen zusätzlich darauf ein, dass ausgehend von der Selbstkorrektur das autonome Lernen gefördert werden kann. (Abb. 07) Interessant ist es, dass manche Lehrer besonders betonen, dass sie die Korrekturen durch schriftliche Hinweise verstärken.

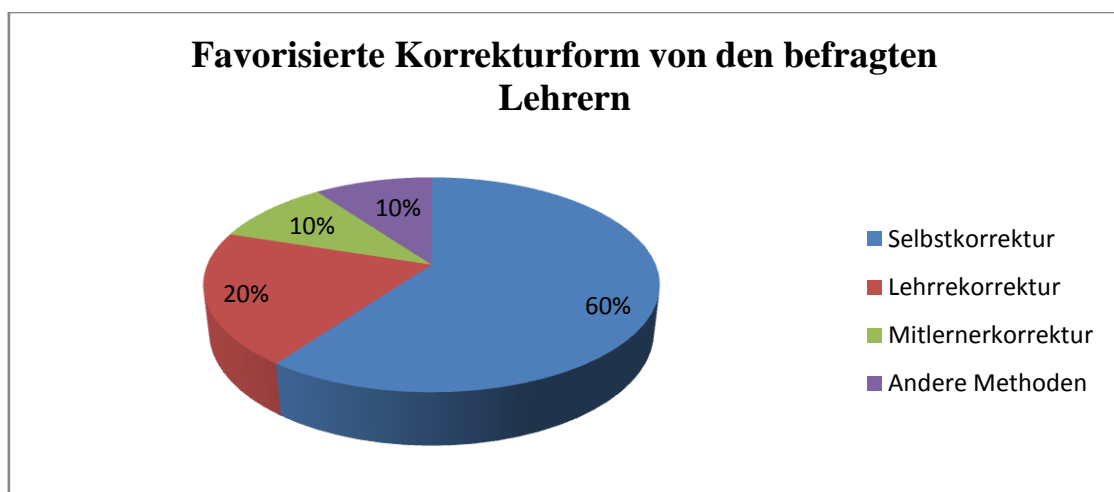


Abbildung 07: Favorisierte Korrekturform von den befragten Lehrern

- Die meisten Lehrer geben zu, dass die fremde gelernte (Deutsch) Sprache bei ihrer mündlichen Korrektur verwenden. Für einige Lehrer ist die Gestik und Mimik auch hilfreich.
- Zu den meist korrigierten Fehlern gehören- laut Lehrerangaben- die neuen entdeckenden Fehler.
- Beliebtester Korrekturzeitpunkt war die Korrektur sofort nach dem Fehler der Lerner. Die Mehrheit der Lehrer präferiert also, nach einem fehlerhaften Satz zu korrigieren. Korrekturen am Ende des Unterrichts kamen in den ausgewerteten Antworten selten vor. (Abbildung 08)

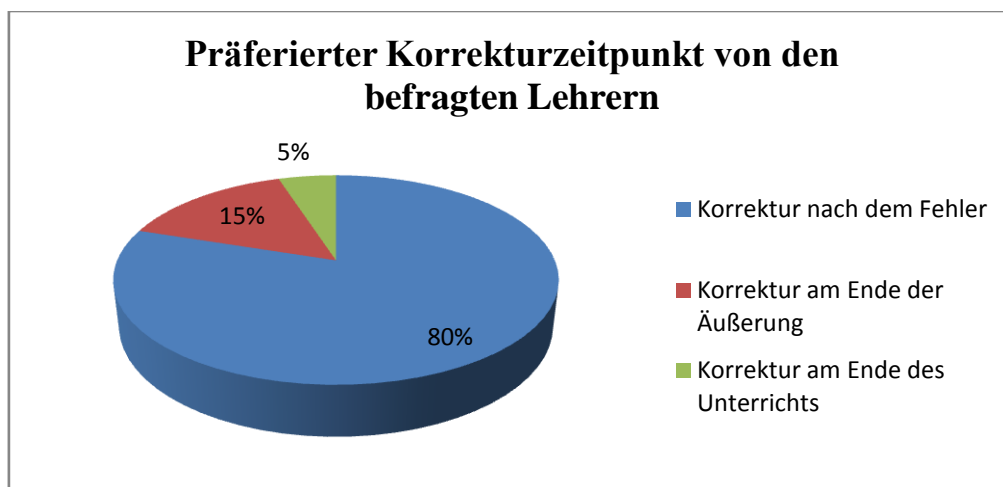


Abbildung 08: Präferierter Korrekturzeitpunkt von den befragten Lehrern.

- Für den verwendeten Ton bei der mündlichen Korrektur gibt nur eine Lehrkraft an, dass sie beim Korrigieren einen unruhigen Ton anschlägt. Diese Annahme wird damit begründet, dass den gemachten Fehler mehrmals korrigiert wurde. Die Resten korrigieren hingegen neutral und freundlich. Die Ironie während der Korrektur wird nie zustimmt.
- Mehrheitlich negativ wird die affektive Korrekturwirkung beurteilt. Eine Mehrheit von den Befragten gibt an, dass die Korrektur meistens oder oft einen negativen, hemmenden Effekt haben kann. Fast alle Lehrer geben an, dass die Korrektur eine demotivierte Auswirkung auf die Lerner zu haben scheint.
Der überwiegende Großteil der Befragten vertritt die Meinung, dass die Korrektur die meisten Lerner stört.

- Die Wirkungen der durchgeführten Korrekturen werden von den meisten Befragten, wie sie geantwortet haben, positiv beurteilt. Zwei Befragten denken, dass dies selten der Fall ist.

Mögliche Begründungen für die positive Auswirkung spiegeln folgende Anmerkungen:

„Korrekturen in meinem Unterricht haben sehr gut erzielte Ergebnisse“.

„Durch Korrekturen wird die Lernerfähigkeiten verbessert“.

„Mit Hilfe der häufig freundlichen Korrektur wird die Angst der Lerner abbauen“.

- Auf die Frage nach anderen möglichen Fehlertherapien entscheiden sich die Teilnehmer am häufigsten für eine Gruppenkorrektur und Korrektur in Spielform. Ausnahmslos alle Lehrer stimmen dem Üben des Sprechens zu. Die grammatischen Übungen stehen dabei im Vordergrund. Unterschiedliche Sozialformen im Unterricht einzusetzen werden laut Aussagen der Befragten das fehlerfreie Lernen fördern.

4.1.3 Diskussion

Mit der Fragebogenaktion soll das Ziel erreicht werden, dass die Befragten zu den wichtigsten Fragen Stellungen besitzen können. In dieser Hinsicht werden die Ergebnisse verschiedener Aufgaben in die Diskussion zu verschiedenen Aspekten mit einbezogen. Da es in dieser Arbeit nicht möglich ist, alle Ergebnisse tiefergehend zu diskutieren, wurden fünf Aspekte ausgewählt, die für eine Auseinandersetzung mit dem Thema interessant erscheinen. Es soll generelle Schlussfolgerungen für die mündliche Fehlerkorrektur im algerischen DaF-Unterricht unter Beachtung der Vielschichtigkeit der Gegebenheiten gezogen werden. Auf dieser Basis sollen angemessene Optimierungsvorschläge für die Unterrichtspraxis erarbeitet werden.

Mündliche Lernerreaktionen im Unterricht

Die Ergebnisse der ersten Fragegruppe im Lehrerfragebogen und der ersten Frage im Lernerfragebogen zum mündlichen Leistungen der Lerner im DaF-Unterricht geben hierzu interessante Aufschlüsse: die algerischen DaF-Lerner nehmen keinen Teil im Unterricht auf Grund der Angst, beschränkten deutschen Kenntnisse und

mangelnden Sprechgelegenheiten. Außerdem hing die Unterrichtsgestaltung -wie die Daten der Lernerbefragung zeigen- sehr von der Kompetenz der Lehrer ab. Dementsprechend können die Lerner ihre Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht kaum entwickeln und ihre Fehler nicht entdecken und demzufolge nicht verbessern. Daher ist das mündliche Niveau der algerischen DaF-Lerner in der deutschen Sprache niedrig.

Fehlerursachen

In der fachdidaktischen Literatur werden bezüglich der Ursachen der mündlichen Fehler neben den Interferenzen aus anderen Sprachen weitere Aspekte diskutiert (Psychische Ursachen, Spezifika mündlichen Sprachgebrauchs, die verwendete Methode). Dieses Ergebnis wurde in dieser Studie bestätigt.

Der störende Einfluss der Muttersprache oder anderer früher gelernten Sprachen wird von den algerischen DaF-Lehrern und Lernern bestätigt, dass Alle die Auffassung vertreten, die anderen Sprachen wirkten sich sehr stark fehlerfördernd auf den Sprachlernprozess aus. Außerdem kommen die Fehler als Konsequenz der sprachstrukturellen Besonderheiten des Deutschen vor. Die fehlende Motivation im Unterricht und mangelnde Sprechpraxis für die algerischen Lerner außerhalb des Unterrichts ist auch ein verantwortlicher Faktor für Fehlerentstehen.

Umgang mit Fehlern

Die Auffassung „Fehler als eine wichtige Informationsquelle für den Prozess des Fremdspracherwerbs, wird von vielen Fachdidaktikern betont. (vgl. 2.5) Diese Betrachtung wird auch in dieser Untersuchung von der Mehrheit von Befragten geäußert, sprachliche Fehler sind für sie ein Lernanlass und ein Lernmotive. Fehler sind für sie als eine Folge sprachlicher Kreativität der Lerner.

Präferierte Korrekturart

Die empirischen Befunde zeigen deutlich, dass eine Korrektur von Fehlern durch die Lerner gewünscht wird -Selbstkorrektur- (vgl. 3.3.2.3). In den Antworten der befragten Lehrer zur Frage 3.1 nach der verwendeten Methode bei ihrer mündlichen Korrektur wurde diese Hoffnung erwähnt, nämlich die algerischen DaF-Lehrer ziehen die Aufforderung der Lerner zur Selbstkorrektur vor.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse meiner Befragung zum Aspekt „angenommene Korrekturart“ bei den Lernern fällt auf, dass Lerner einer expliziten Lehrerkorrektur mehr zustimmen.

Korrekturweise

Die Frage, welches mündliche Korrekturverhalten nehmen die Lerner an, wurde in diversen Studien nachgegangen. Dabei wurde gezeigt, dass die affektive Komponente eine Auswirkung auf den Korrekturvorgang hat. Die affektive Komponente des Korrekturverhaltens ist den Forschern sehr wohl bewusst. Ihre eigene Rolle verstehen sie als freundlicher und netter Helfer. Freundlichkeit, Humor und sympathisches Verhalten sind ihnen wichtig bei der mündlichen Korrektur. Die strenge Bewertung der fehlerhaften Lerneräußerungen kann häufig negativ auf die Unterrichtsinteraktion und einzelne Lerner sich auswirken. (Siehe K. 3 -Auf welche Art und Weise soll Fehler korrigiert werden? S. 99) Die befragten Lehrpersonen sind der Ansicht, dass Korrekturen generell die Lernbereitschaft negativ beeinflussen, und meistens stören, daher sollen sie darauf achten, vor allem nicht gesichtsverletzend zu korrigieren.

Basierend auf die dargestellten Ergebnisse werden abschließend einige Empfehlungen für die Praxis anfügen.

4.2 Handlungsempfehlungen zur mündlichen Korrektur

In der Fachliteratur werden häufig Ratschläge gegeben, worauf besonders die Lehrer bei einem Korrekturverhalten achten sollen, aber sie sind keine endgültigen Lösungen. Hierzu hat KLEPPIN⁴ folgende Verhaltensweisen vorgestellt:

- Die positive Einschätzung von Fehlern 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 Lehrer, sondern auch Lerner Korrekturen eine positive Einstellung entgegenzubringen

⁴ Entnommen aus: [http:// www.daf-online.hu/.../...](http://www.daf-online.hu/.../...), Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF-, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.

- Einigkeit besteht vor allem darin, dass ermutigend, nicht sanktionierend und nicht bloßstellend 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 Lernprozeß des einzelnen Lerners zu befürchten.
- 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. stellten diese - an sich sinnvolle Empfehlung - auch in subjektiven Theorien fest, die über persönliche Interviews mit Fremdsprachenlehrern elizitiert wurden. In der beobachteten Unterrichtspraxis allerdings ließ sich ein solch differenziertes Verhalten nicht 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, 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.
- Bewußtmachenden Korrekturmaßnahmen, die zur Reflexion über die eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen sollen, wird in vielen Publikationen ein positiver Stellenwert zugesprochen, insbesondere auch im Kontext eines Entwicklungsprozesses zum autonomen selbstreflexiven Lerner.

- Lehrer lassen sich 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 Lernern selbst erkannt und korrigiert werden, da sie zu großen Teilen dem Bereich der sogenannten Performanzfehler zugerechnet werden dürften.
- Korrekturmaßnahmen, die Selbstkorrekturen initiieren sollen, können auf die unterschiedlichsten Arten realisiert werden.

Aufbauend auf die in 1.9.3 dargestellten Charakteristika gesprochener Sprache betont BRACKHAHN (2008: 171)⁵, dass bevor die Lehrer ihre Lerner korrigieren, sollen sie Folgenden bedenken:

- Korrigieren Sie nach Möglichkeit nie während eines Gesprächsbeitrags, es sei denn, die Kurslerner bittet explizit um eine Korrektur, etwa dadurch, dass Sie fragenden Blickkontakt mit ihnen aufnimmt oder auch direkt nachfragt, etwa durch eine Frage wie, „ist das richtig so? „
- Notieren Sie während des Redebeitrags möglichst unauffällig Fehler. Bevor Sie diese korrigieren, überlegen Sie, wie Sie sie innerhalb des Unterrichtsgeschehens so wieder aufgreifen können, dass eine echte Korrektur und nicht ein bloßes Aufzeigen des Fehlers stattfindet.
- Machen Sie Ihre Lerner darauf aufmerksam, dass Fehler Teil eines Lernprozesses und durchaus produktiv sind.
- Brüskieren Sie niemals ein Lerner, weil er einen Fehler gemacht hat; die daraus resultierende Frustration wirkt sich negativ auf den Sprachlernprozess aus.

SCWECKENDIEK (2008: 138)⁶ schlägt seinerseits einige Aufgaben, wie die Lehrer mit mündlichen Fehlern im Unterricht umgehen sollen vor. (Siehe Anhang X)

⁵ Brackhahn, Carmen-Dusemund: Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 171.

In den Antworten der befragten Lehrer kommt die Rede auf die Verschriftlichung der mündlichen Korrektur, in dieser Hinsicht stellt ZIEBELL (2002: 150)⁷ einen Beobachtungsbogen, den der Lehrer oder Lerner ausfüllen kann. Er enthält Angaben über den Unterricht, Fehler und Korrekturart. (Vgl. Anhang XI)

4.3 Andere Fehlertherapien

Das Ziel des folgenden Abschnitts besteht darin aufzuzeigen, welche möglichen therapeutischen Maßnahmen können DaF-Lehrer treffen, um die mündlichen Fehler ihrer Lerner zu reduzieren.

Fehlertherapie kommt als Ziel der Fehleranalyse vor, darunter werden verschiedene Fehlervermeidungsverfahren verstanden. Dazu gehören zum Beispiel Wiederholungsübungen, motivierende Unterrichts Atmosphäre, angstfreies Unterrichts Atmosphäre. In diesem Zusammenhang betont BELJAHM (1984: 32) folgendes: *„es gibt nicht nur eine allgemeingültige Fehlertherapie, sondern mehrere Fehlertherapien“*. REINHARDT (1975: 160)⁸ stellt fest, dass in jüngster Zeit mit besonderem Ernst daran gegangen werden ist, die Ursachen der gesetzmäßigen Fehlleistungen aufzudecken, und damit die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass solchen Fehlleistungen vorgebeugt werden, dass schon in den Lehrprogrammen die entsprechenden therapeutischen Maßnahmen vorweggenommen werden. Er führt auch an, dass die Effektivität der berichtigen Maßnahmen allerdings in hohem Maße von der richtigen Einschätzung der Fehler abhängen wird, von der möglichst genauen Fehleranalyse. (Ebd. 162)

⁶ Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 138.

⁷ Ziebell, Barbara: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten (Fernstudien-angebot Germanistik : DaF - Einheit 32-) Langenscheidt Verlag, München 2002, S. 150.

⁸ Reinhardt, Werner: Fehleranalyse im fachsprachlichen Unterricht. In: Funke Horst –Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 160.

4.3.1 Fehlervermeidungsstrategien bei Lernern

Vermeidungsstrategie ist eine Arte von Kommunikationsstrategien, bei denen der Sprecher komplexe und schwierige Inhalte und Strukturen vermeiden. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass der Lerner keinen Fehler machen will, er kann komplexere Strukturen und Inhalten noch nicht äußern, möchte aber die Kommunikation aufrechterhalten. (KLEPPIN 1998: 173) Um Fehler zu vermeiden, modifiziert der Lerner seine Äußerungsabsicht derart, dass er sie korrekt versprachlichen kann, und nimmt inhaltliche Verzerrungen hin. (Ebd.)

4.3.1.1 Kompensationsstrategien

Wie schon im Abschnitt 1.7.1.4 erwähnt wird, kommt es häufig vor, dass der Lerner ein bestimmter Ausdruck nicht so schnell findet oder dass er ihn nicht kennt, Van den BURG und KRIJGSMANN (1996:48 zitiert nach SCHATZ 2006:90) haben dieses Fehlen von Ausdrucksmitteln mit anderen Möglichkeiten kompensiert, sie werden in der fremdsprachlichen Kommunikation **Kompensationsstrategien** genannt:

- dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass man Formulierungshilfe braucht
- direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen
- versuchen, das Gemeinte durch Gestik und Mimik auszudrücken
- einen muttersprachlichen Ausdruck verwenden
- auf eine andere Sprache, die der Gesprächspartner möglicherweise auch kann, ausweichen
- einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen
- einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt
- einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden
- das Gemeinte umschreiben

4.3.2 Lernermotivation

Es wird schon in 1.7.3.3 gesehen, dass Lerner wenige Beiträge leisten, ein Grund davon ist die Monotonie. An dieser Stelle kommt die wesentliche Rolle der Motivation. Das Lernen ist Motivation und Motivation ist Lernen (LACHACHI 2010: 34)⁹ SCHATZ (2006:49)¹⁰ ist der Meinung nach: *“es ist nicht leicht, immer daran zu denken, wie man im Unterricht »Sprechlust » fördern und „Mundfaulheit“ töten kann“*. Im Unterricht gibt es unterschiedliche Techniken, um die Lernermotivation zu steigern, und dementsprechend Fehler reduzieren zu können. Dazu nennen wir Spielübungen (in 4.3.3), Arbeit mit Bildern (vgl. Anhang XII) und Medieneinsatz. Was Medieneinsatz betrifft, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ein davon ist die Korrektur der mündlichen Fehler durch E-Maile. Dabei werden die mündlichen Lernerbeiträge zuerst aufgenommen und danach korrigiert. Die korrigierte Version wird an jeden Lerner per E-Mail geschickt. (mehr dazu siehe Anhang XIII)

Die unterschiedlichen Reaktionen der Lerner sind auch von der Wahrnehmung des Lehrerbildes abhängig, dabei wird die affektive Qualität des Lehrerverhaltens die Unterrichtsatmosphäre beeinflussen, was bedeutet, dass der Lehrer einen motivierten Charakter haben soll.

4.3.3 Übungen zur Förderung des Sprechens

Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss regelmäßig die Sprechfertigkeit üben werden. Bei BELJAHM (1984: 32)¹¹ findet sich die Meinung, dass in der Fehlertherapie ein gutes und eindeutiges Übungsmaterial erarbeitet werden muss. Der Lehrer kennt schon einige typische Fehler demzufolge plant er entsprechende

⁹ Lachachi, Djamel Eddine: DaF2 lehren und lernen, (Deutsch als Fremdsprache). In : Tradtec Zeitschrift, 9/ 2010, S. 34.

¹⁰ Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 20-) Langenscheidt Verlag, München 2006, S. 49.

¹¹ Bedljahem, Yamina: Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse –Dissertation-, Humboldt Universität zu Berlin 1984, S. 32.

Übungen vorsorglich. Die Übungen, die zur Förderung des Sprechens dienen und demzufolge die Fehler verringern und vermeiden sind schon zum Teil im ersten Kapitel ausführlich detailliert worden. Aus diesem Grund finden Sie in diesem Abschnitt einen kurzen Überblick über diese Übungskategorien (Siehe 1.8) Hier kommen die sogenannten kommunikationsvorbereitenden Übungen, kommunikations-aufbauende Übungen, kommunikationssimulierende Übungen.

Unter kommunikationsvorbereitenden Übungen sind Übungen zur Phonetik, zum Wortschatz, zu Diskursmitteln und zur Grammatik zu verstehen. (Vgl. 1.8.1)

Die kommunikationsaufbauenden Übungen sind weniger reproduktiv, hierzu wird die mündliche Kommunikation durch gezieltes Material strukturiert (Dialog, Erzählen, Diskutieren) (Hierzu siehe 1.8.2)

Kommunikationssimulierende Übungen basieren auf die Rollenspiele, sie ermöglichen bestimmte Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenraums vorzubereiten. (mehr dazu in 1.8.3)

- **Tipps für mündliche Übungen**

Für eine bessere Durchführung mündlicher Übungen stellt HOCHLÄNDER¹² folgende Tipps dar:

- Im Unterricht maßvoll, freundlich, „helfend“ korrigieren und nicht auffällig, (Das könnten z.B. Nachfragen sein, so als ob der Lehrer die Äußerung nicht verstanden hätte („meinen Sie wirklich, dass...?“) oder noch freundlicher („Sie meinen wohl ...“)
- oder durch Lehrerecho, der Lehrer wiederholt laut die (falsche) Schüleräußerung, aber in der richtigen Version
- den Schüler niemals bloßstellen, sanktionieren, alleine lassen mit dem Fehler oder den Fehler groß brandmarken. Intelligente Fehler, also eigene Erfindungen für noch Ungelerntes, sollten gelobt und dann erst verbessert werden.

¹²Entnommen aus: [http://: www.Hochlaender Gerd: Fehlerlinguistik im Deutschunterricht _für_ Spanischsprachige.de...](http://www.Hochlaender.de), gesehen am: 27.06.2013, um: 14:40.

- Niemals das Falsche an die Tafel anschreiben – auch das bliebe im Gedächtnis haften. Besser ist es, das Richtige mehrfach wiederholen oder wiederholen lassen. („So nicht < jetzt nicht das Falsche wiederholen>, sondern so...“),
- In Unterrichtsphasen mit freier mündlicher Produktion nicht dazwischen korrigieren! Das lenkt vom Thema ab und verunsichert. Der Lehrer kann sich Notizen machen und die Fehler später korrigieren oder mit den Notizen ein Arbeitsblatt mit Fehlern (anonym, ohne den Verursacher zu nennen) zusammenstellen und in der nächsten Stunde korrigieren lassen.

4.3.4 Umgang mit Sprechangst

Um eine Fremdsprache gut zu lernen, muss keine Angst haben, Fehler zu machen, beim Sprechen muss der Lerner mutig sein und an seine eigenen Fähigkeiten glauben. Mut haben bedeutet, dass er keine Angst vor Fehlern hat, sondern er für normal in einem Gespräch hält: Muttersprachler machen auch Fehler beim Sprechen, niemand beherrscht eine Sprache perfekt. Dazu äußert sich REINHARDT (1975: 161) folgendes: „*selbst in der Muttersprache ist eine völlige Fehlerlosigkeit ja nicht zu erreichen.*“ SCHATZ schreibt in diesem Sinn, dass die Lerner so oft wie möglich Wörter und Sätze der Fremdsprache selbst verwenden sollen, um so die Angst vor dem Sprechen zu verlieren. (vgl. SCHATZ 2006: 202 f.)¹³

Das bedeutet, eine angstfreie Unterrichtatmosphäre soll schaffen werden, KLIPPERT (1999: 66 zitiert bei BRACKHAHN 2008: 151) schlägt die folgende Übung vor, die zu Sprechängste im Unterricht zu verringern oder abzubauen dient:

- Intention: die Lerner sollen sich Sprachhemmungen und –ängste bewusst machen und darüber mit den Anderen ein offenes Gespräch führen. Dadurch soll die Angst vor der Angst abgebaut werden, und die Lerner sollen gegenseitig Mut machen und Tipps geben.

¹³ Heide, Schatz: Fertigkeit Sprechen, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 20-) Langenscheidt Verlag , München 2006, S. 202 f..

- Durchführung: die Übung beginnt mit einer Blitzlichtrunde¹⁴, bei der die Lerner im Kreis sitzen und sich nach einer kurzen Reflexionsphase zum Thema „*ich habe Angst im Unterricht zu sprechen, weil...*“ äußern.
- Danach werden in einer zweiten Runde per Losverfahren Arbeitsgruppen gebildet, die Tipps zur Überwindung der Sprechangst ausammentragen, diese Tipps werden im Plenum vorgestellt. Die wichtigsten Tipps werden im Klassenraum aufgehängt.

Einige Tipps zur Verringerung und Vermeidung von Sprechangst im Unterricht werden vom BRACKHAHN (2008: 152)¹⁵ dargestellt:

-Gehen Sie behutsam mit Fehlern um.

-Ermutigen Sie schüchterne Lerner immer wieder zum Sprechen.

-Vermeiden Sie es, sie im Plenum anzusprechen.

-Geben Sie so möglich eine positive Rückmeldung zu Äußerungen Ihrer Lerner.

-Organisieren Sie Ihren Unterricht so, dass es einen festen Platz für das Training der Sprechfertigkeit gibt.

4.3.5 Fehlertoleranz

Es wird schon gezeigt, dass die Interaktion der Lerner von dem Lehrercharakter abhängt. In dieser Hinsicht ist die Toleranz des Lehrers gemeint. Wie in 2.3.3.4 erläutert wird, kann die Fehlertoleranz sowohl positive als auch negative Aspekte haben. In diesem Abschnitt wird die Toleranz als fördernder Faktor für das Mündlich der Lerner betrachtet. TIMM (2003:211)¹⁶ betont, dass gerade durch die

¹⁴Jeder Lerner nimmt der Reihe nach Stellung zu einer bestimmten Frage, die der Lehrer vorgibt. Die Stellungnahme erfolgt in der Ich-Form; Kommentare, Kritik oder Nachfrage sind nicht erlaubt.

¹⁵ Carmen-Dusemund, Brackhahn: Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 152.

¹⁶Entnommen aus : [http:// : edocs.fu-berlin.de/.../FUDOCS_document_Gogolin](http://edocs.fu-berlin.de/.../FUDOCS_document_Gogolin), Sarah: Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht, gesehen am: 04.06.2013, um 16:20.

Faktorenkomplexität des Unterrichts „die Lehrperson durch ihr Verhalten, gegebenenfalls auch explizit, deutlich machen, welches die aktuellen Anforderungen sind und wo die Grenzen der Fehlertoleranz liegen“. WEIGMANN (1996: 20)¹⁷ spricht über das Üben von Fehlertoleranz. Nach ihm bedeutet Fehlertoleranz nicht, jeden Fehler stehen zu lassen, sondern Fehler lernzielbezogen zu korrigieren oder zu tolerieren. Lehrer müssen die Intensität ihrer Fehlerkorrektur am jeweiligen Lernziel zu orientieren. In diesem Zusammenhang stellt WEIGMANN (ebd.: 20f.) ein paar Vorschläge, wie das zu erreichen.

-Machen Sie sich bei der Unterrichtsvorbereitung bewusst, welche Lernziele Sie in den verschiedenen Unterrichtsphase verfolgen. Stehen affektive, kreative, sprachproduktive Lernziele an erster Stelle, sollten Sie sich Fehlertoleranz vornehmen. Sind es in erster Linie reproduktive Lernziele aus dem grammatikalischen Bereich ist intensive Fehlerkorrektur angesagt).

-Achten Sie darauf, gedankliche Entwicklungen nicht durch Fehlerverbesserung zu stören.

-Denken Sie auch daran, dass durch vorgegebene Steuerungselemente Fehler häufig schon vermieden werden können, bevor sie überhaupt entstehen.

-Typische Fehler, die immer wiederkehren, auch Interferenzfehler und Kompetenzfehler können Sie nur durch gezielte Übungen, Fehlervorbeugung, kontrastive Erklärungen und immer wiederkehrende Bewusstmachung des Problems beheben.

Wenn die Fehlertoleranz in der Lernumgebung hoch genug ist, haben die Lerner auch nächstes Mal den Mut zu kommunizieren oder einen Versuch zu machen.

¹⁷ Weigmann, Jürgen: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage, Hueber Verlag, Ismaning 1995, S. 20.

Eine andere Möglichkeit für Fehlertherapie wird vom HERINGER (2001)¹⁸ vorgestellt. HERINGER hat ein Fehlerlexikon verfasst. Die Idee des Lexikons ist, häufige Fehler und Fehlerquellen beim Erlernen des Deutschen zu zeigen und als ein gutes Lerninstrument zu dienen. Die Lerner können im Lexikon die Stichwörter in alphabetischer Reihenfolge suchen und die typischen Fehler bei einem Stichwort betrachten. Außerdem gibt es auch einen Grammatikteil, der nach den bestimmten Grammatikbereichen geordnet ist. Dieses verfasste Lexikon kann bei der Durchführung einer Fehleranalyse hilfreich sein. HERINGER (2002: 9) hat den folgenden Aufbau durchgeführt:

Lemma

- Fehlerbeispiel
- Korrektur

Diagnose

Skizze der Verwendung. Im Unterschied zu allgemeinen Wörterbüchern geht es gerade um die Fehlerhafte Verwendung, um Kontrastierung und Abgrenzung der Alternativen.

Wichtiges Darstellungsmittel sind Beispiele, die Unterschiede und Verwendung auf den Punkt bringen.

Hinweise auf den drohende Interferenz,

Verweise auf Grammatik und andere Lemmas.

Die Diagnose wird wie folgt aufgebaut:

- Explication des Fehlers
- Kurze Regel, Hinweis auf Grammatik
- Kurze Bedeutungshinweise

¹⁸ Heringer, Hans Jürgen: Fehlerlexikon-Deutsch als Fremdsprache 1.Auflage Cornelsen Verlag, Berlin 2001.

Zum Beispiel für die Verben kennen und wissen, HIERINGER (Ebenda: 232) erklärt den Unterschied zwischen den Beiden:

Kennen schließt Umgang und Erfahrung ein, es bezeichnet eine Bekanntschaft (mit jemanden oder etwas), die man in länger Zeit erworben hat.

*Ich habe meinen Freund schon lang gewusst, ehe er mir das erzählte.
Ich habe meinen Freund schon lang gekannt, ehe er mir das erzählte.*

Eine Person kann man kennen, aber nicht wissen. Das Verb wissen meint vor allem ein theoretische Kenntnis, über die man äußerlich verfügt: eine Lösung, Adresse, Nummer wissen. HERINGER (Ebd.) stellt auch einen anderen formalen Unterschied zwischen den Beiden dar, nämlich das Verb kennen verlangt nach einem Objekt und das Verb wissen im Grund nach einem Nebensatz. Er betont, dass nur unbestimmte Pronomen als Objekt von wissen gebraucht werden können

z.B.: viel, wenig, alles, nichts wissen. (Andere Beispiele finden Sie im Anhang XIV)

Im Theorieteil dieser Arbeit wurden einzelne Aspekte des Themas „mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht“ herausgearbeitet und anhand entsprechender Forschungsliteratur erörtert. Davon ausgehen wurden bestimmte Informationen ausgewählt und für die Konstruktion der Fragebögen genutzt. Die Ergebnisse dieser durchgeführten Fragebögen zeigen, dass die algerischen DaF-Lerner eine Korrektur ihrer mündlichen Fehler ausdrücklich wünschen und dass sie der Lehrerkorrektur deutlich mehr zustimmen. Im Gegensatz, ziehen ihre Lehrer die Selbstkorrektur vor. Das dient ihrer Meinung nach das autonome Lernen und fördert die kommunikativen Fähigkeiten. Voraussetzung dafür, sollten Lerner unterstützt werden, den Stellenwert von Fehlern in und für ihren individuellen Lernprozess zu erkennen. Dies bedeutet, Lerner lernen, Fehler als wichtig und positiv für den Lernprozess zu sehen. Die Gefühlslage beeinflusst den Korrekturprozess, nämlich eine sympathisch vorgebrachte Korrektur wirkt sich meistens positiv auf die Motivation der Lerner aus. Was deutet, dass der Unterricht ein angst- und stressfreier Raum gewesen werden soll und Lerner sollen sich bewusst machen, dass Fehler zum Lernprozess gehören. Dafür spielt die Lehrperson eine bedeutende

Rolle (eine herzliche und freundliche Persönlichkeit, die die Lerner motiviert und bestärken kann).

Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Untersuchung wurde die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht in Algerien erforscht. Dabei wurden die DaF-Lehrer und Lerner der Universität Oran nach ihren Einstellungen zu dieser didaktischen Aufgabe gefragt. Aufbauend darauf sollen zum Abschluss dieser Untersuchung die verschiedenen, im Laufe der Diskussion bereits resultierte Ergebnisse für die mündliche Fehlerkorrektur zusammengefasst sowie neue Forschungsperspektive für zukünftige Studien dieses Themas skizziert werden.

An Hand der theoretischen Ausführungen wurde deutlich erklärt, dass es sich bei mündlicher Fehlerkorrektur um ein höchst komplexes Phänomen handelt, das von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren beeinflusst wird.

Heutzutage basieren die fremdsprachlichen Vermittlungsmethoden in erster Linie auf die Förderung kommunikativer Fähigkeiten der Lerner, demzufolge werden die Fehler nicht mehr nur als negative Verstöße gegen sprachliche Normen angesehen, sondern als berechtigter Bestandteil eines Spracherwerbsprozesses. Aus diesem Grund gingen wir in dieser Arbeit von der Hypothese aus, dass die Lerneraufforderung zur Selbstkorrektur diesem kommunikativen Zweck dienen kann. Die Überprüfung aufgestellter Hypothese erfolgt anhand zwei Fragebögen (Lehrer- und Lernerfragebogen).

Die realisierten Ergebnisse dieser Untersuchung haben meine Annahme bestätigt, denn nach der Analyse des Lehrerfragebogens kamen wir zu der Einsicht, dass die DaF-Lehrer an der Universität Oran die Korrektur durch den Lerner selbst vorziehen. Dadurch wird das kommunikative Lernziel ihrer Ansicht nach gefördert. Was bedeutet, dass die Lehrkraft bewusst dem Lehrziel entsprechend korrigieren soll.

Sprachliche Fehler entstehen bekanntlich, weil etwas nicht gelernt, zu schwach gelernt, oder falsch gelernt wurde. Auch weil eine früher gelernte Sprache die deutsche Sprache wirkt (Interferenz). Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit zeigt, dass neben diesen erwähnten Ursachen, kommen die mangelnden Sprechgelegenheit und Sprechpraxis, sowie Mangel an Motivation als unterrichtlich bedingte Ursachen

vor. Es empfiehlt sich, motivierte Übungen zum Sprechen in jeder Unterrichtsstunde vorzusehen und immer in kurzen Phasen zu vorkommen.

Die resultierten Ergebnisse zeigen deutlich, dass die mündliche Korrektur sich häufig negativ auf die Unterrichtsinteraktion und einzelne Lerner auswirken kann, wenn die Lerner das Gefühl haben, dass ihre Fehler negativ herausgestellt werden. Daher soll die heutige Einigkeit, die die Fehler als Lernchance betrachtet, im Unterricht von Lehrern berücksichtigt und bei Lernern verinnerlicht werden. Die Lerner sollen weder Angst vor dem Sprechen noch vor Fehlern haben. Die Lehrkraft soll durch ihre Korrektur zeigen, dass er Fehler positiv sieht und als Anlass zum Weiterlernen sehr ernst nimmt.

Abschließend möchten wir betonen, dass mündliche Korrekturen einen positiven Lerneffekt mit sich bringen sollen und auf ihre effektive Komponenten zu achten, die als lernfördernd bzw. lernhemmend auf den Lernprozess wirken. Mit anderen Worten die mündliche Korrektur muss unbedingt in ermutigender Atmosphäre durchgeführt werden. Lerner sollen aufgefangen werden und nicht getadelt oder gar bloßgestellt. Es handelt sich um Person, die sich äußern und ihre Äußerung werden ernst genommen.

Als Zukunftsvision erhoffen wir, dass der Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur noch viele Interesse zu bearbeiten haben wird und bedeutende empirische wie auch theoretische Beiträge zum algerischen DaF-Unterricht leistet, welche affektive Komponenten miteinschließen, die den DaF-Lehrern und Lerner im Unterricht helfen. Meine Arbeit beinhaltet viele Fragestellungen, wie eine mündliche Fehlerkorrektur durchgeführt werden soll. Was bedeutet, dass die Gelegenheit den DaF-Lernern diesbezüglich ermöglichen kann.

Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael: Didaktik der mündlichen Kommunikation, Band 3, Schneider Verlag, Köln 2009.
- Beghdadi, Fatima: Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Deutschlehrerstudenten. In: Tradtec Zeitschrift, 07/2008, S. 17-21.
- Beghdadi, Fatima: Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Dissertation, Oran Universität, Algerien 2007.
- Beldjahem, Yamina: Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse –Dissertation-, Humboldt Universität zu Berlin 1984.
- Brackhahn, Carmen-Dusemund: Sprechen im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann, Erich Zehnder, Elisabeth Vanderheiden, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 142-179.
- Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, 3. Auflage Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2002.
- Chudak, Sebastian: Lernerautonomie: Fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Europäischer Verlag der Wissenschaft, Frankfurt am Main 2007.
- Desselmann, Günter: Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In : Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 218-244.
- Duden, die Grammatik: herausgegeben von der Dudenredaktion 7.Auflage, Dudenverlag, Mannheim 2006.

- Dürscheid, Christa: Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2006, S. 375-388.
- Ehnert Rolf, Schröder Hartmut, Hosaka Muneshige: Deutsch als Fremdsprache- Unterricht ohne Lehrwerke, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2001.
- Eisenberg, Peter et AL.: Duden, Grammatik der deutschen Gegenwarts-
sprache 6.Auflage, Dudenverlag, Mannheim 1998.
- Fiehler, Reinhard: Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Chlosta Christoph, Leder Gabriela, Krischer Barbara (Hrsg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Universitätsverlag, Mannheim 2008, S. 261- 274.
- Fleischer Wolfgang, Helbig Gerhard, Lerchner Gotthard: Deutsche Sprache -kleine Enzyklopädie- PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2001.
- Gerber, Sophia: Mündliche Kommunikation im Fremdsprachunterricht, GRIN Verlag GMBH, München, 2003.
- Gertraude, Heyd: Deutsch lehren, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Mein, 1991.
- Gülbeyaz, Esin Işil: Spracherwerb und Fehleranalyse –eine korpus-
analytische Studie-, internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2012.
- Helene Decke-Cornill, Lutz Küster: Fremdsprachendidaktik-eine Einführung-, Narr Franck Attempo Verlag, Tübingen 2010.
- Heringer, Hans Jürgen: Fehlerlexikon-Deutsch als Fremdsprache 1.Auflage Cornelsen Verlag, Berlin 2001.

- Hufeisen Britta, Neuner Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 16-) Langenscheidt Verlag, München 1999.
- Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4. Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005.
- Jáhasz, János: Allgemeine Probleme der Kontrastivität. In: Funke, Horst - Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 30-44.
- Kast Bern: Fertigkeit Schreiben (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 12-) Langenscheidt Verlag, München 1998.
- Kaufmann Susan, Köker Anne: Deutsch im Alltag- Lehrerhandreichungen-, Langenscheidt Verlag, München 2010.
- Kleppin, Karin : Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 19-) Langenscheidt Verlag, München 1998.
- Knabe Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik, internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007.
- Kolz, Maier: Fehler und Fehlerkorrektur in Bezug auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, GRIN Verlag, München 2004,S.6.
- Lachachi, Djamel Eddine: DaF2 lehren und lernen, (Deutsch als Fremdsprache). In : Tradtec Zeitschrift, 9/ 2010, S. 27-40.
- Lewandowski Theoder: linguistisches Wörterbuch 6.Auflage Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1994.
- Maryse Nsangou: Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2000.
- Müller, Horst: Arbeitsbuch Linguistik 2.Auflage, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2002.
- Neumann, Karl: Sprachliche Interaktion im Unterricht. In: Lange Günter , Neumann Karl, Ziesenis Werner (Hrsg.): Taschenbuch des

Deutschunterrichts Band 1, 6. Auflage Schneider Verlag, Hohengehren
1998, S. 80-95.

- Neuner Gerhard, Hunfeld Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts-Eine Einführung-, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 4-) Langenscheidt Verlag , München 1993.
- Nickel, Gerhard: Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie 2. Auflage, Cornelsen Verlag, Berlin 1973.
- Ränge, Hans : Fehler und Korrektur in Spracherwerb. In: Dieter Cherubim (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung ,Niemeyer Verlag, Tübingen 1980, S. 1-22.
- Rath, Rainer: Gesprochenes Deutsch- unter besonderer Berücksichtigung der Frage: Anakoluth und Korrektur. In: Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 98-108.
- Reinhardt, Werner: Fehleranalyse im fachsprachlichen Unterricht. In: Funke, Horst –Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 160-168.
- Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 20-) Langenscheidt Verlag , München 2006.
- Schreiter, Ina: Entwicklung von sprachlichem Können. In: Henrici Gert, Riemer Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 2 2. Auflage, Schneider Verlag, Hohengehren 2001. S. 53-76.
- Schumacher, Ralph: Der produktive Umgang mit Fehlern. In: Ralf Caspary (Hrsg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter, Herder Verlag, Freiburg 2008, S. 49-72.
- Schuster, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch. In: Lange Günter , Neumann Karl, Ziesenis Werner (Hrsg.): Taschenbuch des

Deutschunterrichts Band 1, 6. Auflage Schneider Verlag, Hohengehren 1998, S. 172-199.

- Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 123-172.
- Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch .Eine Einführung, Erich Schmidt Verlag, Berlin1997.
- Seebold, El Mar: Kluge- Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache-Walter de Gruyter Verlag, Berlin 2002.
- Shahab Ferhan Ahmad: Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch Juluis Groos Verlag, Heidelberg 1996.
- Stroh, Günter: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München 1999.
- Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001.
- Weigmann, Jürgen: Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage, Hueber Verlag, Ismaning 1995.
- Ziebell, Barbara: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 32-) Langenscheidt Verlag, München 2002.
- Zindler, Horst: Fehleranalyse-Überlegungen zu den besonderen Schwierigkeiten ausländischer Studenten beim Erlernen des Deutschen. In: Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S.145-159.

Internetquellen

- edocs.fu-berlin.de/.../FUDOCS_document_Gogolin, Sarah: Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht, gesehen am: 04.06.2013, um 16:20.
- sites.google.com/Tinnefeld Thomas: Mündliche Korrekturstrategien/volume-3-2012-issue-2---..., gesehen am: 10.05.2013, um 16: 40.
- WWW. jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu- Ojala, Saira: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache_.pdf?, gesehen am 13.06.2012; um 17:20.
- [www. Bubenheimer](http://www.Bubenheimer.de), Felix: Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht . deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.html, gesehen am: 12.07.2012, um 15:20.
- [www. cop.rdmc.ou.nl/](http://www.cop.rdmc.ou.nl/) Mitzschke, Matthias: Fehler- ein Arbeitsprogramm/_KbDuits / Archiefteksten/ Fehler.doc , gesehen am: 12.3.2013, um 17:20.
- [www. eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex](http://www.eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/Blex) Klaus: Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdsprachenerwerb .pdf, gesehen am: 03.05.2013, um 17: 20.
- [www. helda.helsinki.fi/bitstream/handle/](http://www.helda.helsinki.fi/bitstream/handle/) Lahti, Laura: Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit /diemndli.pdf?, gesehen am: 15.6. 2012, um 16:22.
- WWW. is.muni.cz/th/ Dvořáková, Dana: Spiele Im Deutschunterricht /pdf_m/diplom._,prace. pdf, gesehen am: 15.08.2012, um17:00.
- WWW. janus.ttk.pte.hu/.../ Reder Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik _prinzipien_zur_vermittlung_... , gesehen am 02.04.2012, um 15:20.
- [www. miami.uni-muenster.de/.../](http://www.miami.uni-muenster.de/.../)Huang, Ching-Shih: Die Verwendung multimedialer Hilfsmittel im DaF-Unterricht an taiwanesischen Universitäten, gesehen am: 2.3.2013, um: 16:40.
- [www. oths.univie.ac.at/](http://www.oths.univie.ac.at/) Eschbacher Carina: Die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Italienischunterricht heute, gesehen am: 16.3.2012, um 16:20.
- www.ampal.org/vieja/images/.../info-AMPAL- Malgorzata, Liszt: Korrektur-didaktik im DaF-Unterricht..pdf, gesehen am :10.06.2013, um: 15:40.
- [www.daf-online.hu/.../...](http://www.daf-online.hu/.../) Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur –Handbuch DaF-, gesehen am: 12. 01. 2013, um 16: 40.
- www.docstoc.com/docs/.../Fertigkeitstraining-im-FSU ,gesehen am 12.3.2012, um 16:20.
- [www.Erik Thau-Knudsen:](http://www.ErikThau-Knudsen.dk/) Sprechfertigkeit in handelndem Sprachbad. dk/ dokumenter / .../index. php? id..., gesehen am 14.3.2012, um 16:00.
- www.facl.i.unibo.it/NR/.../ Fleig, Claudia Jansen: Mündliche Fehlerkorrektur: wie fühlt sich der Lehrer? pdf, gesehen am: 20.5.2013, um 15:20.
- www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/...daf/.../Kranert, Michael: Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache gesehen am: 18.06.2013, um 14:40.
- www.gfl-journal.de/ Lochman, Katja: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht /html, gesehen am: 24.5.2013, um 16:40.

- www.grin.com/de/e-book/Mahnkopf, Rebecca: Ausbildung der Grundfertigkeit Sprechen, gesehen am: 20.3.2012, um 17:20.
 - www.hausarbeiten.de/faecher/Vorschau/ Roghmann, Thomas: die mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. html, gesehen am: 14.01.2013, um 15: 40.
 - www.Hochlaender Gerd: Fehlerlinguistik im Deutschunterricht _für_ Spanischsprachige.de..., gesehen am: 27.06.2013, um: 14:40.
 - www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/.../Korrektur
 - www.michaelseeger.de/ar/ Mazzoni, Silvia: Die mündliche Fehlerkorrektur /meth2/sm-fehlerkorr.doc, gesehen am:12.06.2013, um 17: 20.
 - www.provincia.bz.it/intendenza.../fertigkeiten.pdf ,gesehen am 12.3.2012, um 16:00.
- www.slideshare.net/ Karsten, Wolf: Warum Fehler? /.../fehlerfreundliche-lehrlernarran... ,gesehen am: 20.2.2013, um: 17:00.
- www.slm.uni-hamburg.de/iaas_slf/.../ Hartenstein, Klaus: Gesprochene/ geschriebene Sprache. pdf, gesehen am 24.06.2012, um 16:00.
 - www.Track, thuc-Lan: Der kommunikativ Fremdsprachenunterricht und Lehr und -Lerntraditionen. db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id..., gesehen am: 24.06.2013, um: 17: 40.
 - WWW.webmind.ibone.ch/.../Lernen/ Oser Fritz: Aus Fehlern Lernen_profi-L_dd.pdf, gesehen am: 10. 01. 2013, um 16: 20.
 - zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/ Schoormann Matthias, Schlak Torsten: Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. pdf, gesehen am: 12.05.2013, um 15: 40.

Literatur zum Anhang

- Chudak, Sebastian: Lernerautonomie: Fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene, Europäischer Verlag der Wissenschaft, Frankfurt am Main 2007.
- Heringer, Hans Jürgen: Fehlerlexikon-Deutsch als Fremdsprache 1.Auflage Cornelsen Verlag, Berlin 2001.
- Hufeisen Britta, Neuner Gerhard: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 16-) Langenscheidt Verlag, München 1999.
- Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen, (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 20-) Langenscheidt Verlag , München 2006.
- Scherling Theo, Schuckall Hans-Friedrich: Mit Bildern lernen -Handbuch für den Fremdsprachenunterricht-, Langenscheidt Verlag, Berlin1992.
- Schmidt, Richard: Weg mit den typischen Fehlern 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2001.
- Schweckendiek, Jürgen: Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann Susan, Zehnder Erich, Vanderheiden Elisabeth, u.a. (Hrsg.): Fortbildung für kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 3., Hueber Verlag, Deutschland 2008, S. 123-172.
- Ziebell, Barbara: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten (Fernstudienangebot Germanistik : DaF - Einheit 32-) Langenscheidt Verlag, München 2002.

Anhang

Anhang I : Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Sprechens

SCHUDACK (2007: 98)

Ziele die Voraussetzung für den Erfolg sind. Er betont auch die Notwendigkeit der Evaluation (in Plenum, in Zusammenarbeit mit dem Lehrer) einer solchen Selbstaktivität.

Zusammenfassend kann man sagen, dass folgende Lernstrategien und Lerntechniken den Lernern vermittelt bzw. bewusst gemacht werden sollten:

Vor dem Sprechen		Das Sprechen vorbereiten/ planen/ üben
		Redemittel/ Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/Ideennetz zeichnen)
		über die Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)
		fehlende Informationen suchen und ergänzen
		Redebereitschaft melden
Während des Sprechens		einen (Lese-/Hör-) Text reproduzieren
	LT	„Read and look up“-Methode (bei Lesetexten)
		„Backward build up technique“ (bei Lesetexten)
		lautes Vor-Sich-Hin-Sprechen (bei Lesetexten)
		Wiederholen (bei Lesetexten)
		Nachsprechen (bei Hörtexten)
		Lokalisierungsmethode (vgl. Loci-Technik) (bei Hör- oder Lesetexten)
		einen Text rekonstruieren
	LT	Gedächtnisstützen benutzen (z.B. Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierungen im Text)
		antizipierend lesen, d.h. den Inhalt des nächsten Satzes/Abschnitts voraussagen
		einen Text produzieren (freies Sprechen)
	LT	Notizen als Gedächtnisstütze benutzen
		falls nötig, zur Muttersprache wechseln
		Umschreibungen/Synonyme einsetzen
		falls nötig, Wörter erfinden/ „leere“ Wörter benutzen
falls nötig, um Hilfe bitten		
Intonation beachten		
	Gestik und Mimik beachten	
	die eigene Aussage aufnehmen	
Nach dem Sprechen		die eigene Aussage evaluieren
	LT	sich die aufgenommene Aussage anhören
		Fehler suchen
		das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen / mit dem Lehrer besprechen
		sprachliche oder sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagewerken)
		Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
		darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um seine Sprechfertigkeit zu verbessern

Tabelle F: Lernstrategien/-techniken und die Entwicklung des Sprechens (Zusammenfassung)

Anhang II: Übungen zur Phonetik

SCHATZ (2006: 54)

Übung 4: Geschenke

Die Schüler hören, was Claudia zum Geburtstag bekommen hat. Sie achten auf die unterstrichenen Vokale und schreiben in das Kästchen, ob sie lang (l) oder kurz (k) sind.

Schokol <u>a</u> de	<input type="checkbox"/>	ein Buch	<input type="checkbox"/>	eine Bl <u>u</u> se	<input type="checkbox"/>	ein R <u>o</u> ck	<input type="checkbox"/>
ein <u>e</u> H <u>o</u> se	<input type="checkbox"/>	ein B <u>a</u> ll	<input type="checkbox"/>	ein Sp <u>i</u> e	<input type="checkbox"/>	ein <u>e</u> K <u>e</u> tte	<input type="checkbox"/>
ein <u>e</u> P <u>u</u> pp <u>e</u>	<input type="checkbox"/>	ein St <u>i</u> ft	<input type="checkbox"/>	Sch <u>u</u> he	<input type="checkbox"/>	Bl <u>u</u> men	<input type="checkbox"/>

Die Schüler lesen die Wörter und achten besonders auf die Vokalquantität.

Sie sagen uns, was sie zum Geburtstag möchten.

Was schenken sie ihren Freunden, Eltern oder Geschwistern?

Sie schreiben die Wörter auf und bestimmen, ob der Akzentvokal lang oder kurz ist.

Dieling/Hirschfeld (2000), 120

Übung 5: Wie heißt die Mutter?

Die Schüler hören den Vers und lesen mit. Sie achten auf die Vokallänge in den unterstrichenen Wörtern.

Es war eine Mutter, die hatte vier Kinder,
den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.
Im Frühling gibt's Blumen, im Sommer gibt's Klee,
im Herbst, da gibt's Trauben,
im Winter gibt's Schnee.

Sie lesen den Vers und achten auf die Vokallänge in den unterstrichenen Wörtern. Sie ordnen die Wörter:

lang	kurz

Sie lernen den Text auswendig und tragen ihn mit der richtigen Betonung und richtigen Vokallänge vor.

Dieling/Hirschfeld (2000), 121

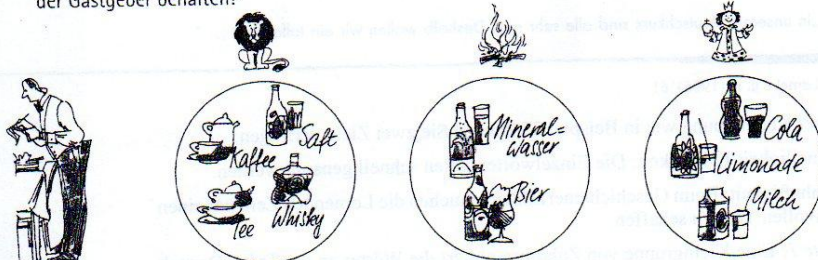
Anhang III : Übungen zum Wortschatz

SCHATZ (2006 : 71f.)

Ziel 37
ig 3

Auch die folgende Kettenübung kann man für andere Themenbereiche nutzbar machen.

a) Getränke-Marathon: Spielen Sie Gastgeber (△) und Partygäste (P). Wie viele Getränke kann der Gastgeber behalten?



△: Was möchten Sie trinken?

△: Also einen Rotwein. Und Sie?

△: Also einen Rotwein, ein Mineralwasser, und Sie?

△: Einen Rotwein, ein Mineralwasser, eine Cola. Und Sie?

P₁: Einen Rotwein.

P₂: Ein Glas Mineralwasser.

P₃: Eine Cola.

...

Wer kann die meisten Getränke fehlerfrei wiederholen?

Vorderwülbecke/Vorderwülbecke (1995), 140



7. Spiel: Koffer packen

So geht das Spiel:

Schüler A beginnt:
Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose mit.

Schüler B sagt:
Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose und ein blaues Hemd mit.

Schüler C sagt:
Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose, ein blaues Hemd und ... mit.

Jeder Schüler wiederholt, was die anderen gesagt haben, und hängt noch ein Kleidungsstück an. So wird der Satz immer länger. Wer einen Fehler macht, muss ausscheiden.

Sieger ist, wer am Schluss alle Sachen im Koffer ohne Fehler aufzählen kann.

Kopp/Fröhlich (2001b), 100

Anhang IV : Diskursmittelliste

SCHATZ (2006: 87)

Beispiel 50

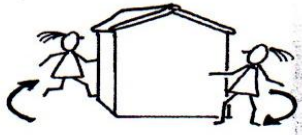
<p>nach der Meinung fragen</p> <p>Glaubst du/glauben Sie, (dass) ... ? Was hältst du/halten Sie von ... ? Was denkst du/denken Sie über ... ? Wie findest du/finden Sie ... ? Was meinst du/meinen Sie denn dazu?</p>	<p>(feste) Überzeugungen ausdrücken</p> <p>Das ist doch (ganz) klar, (dass) ... Ich bin (ganz) sicher, (dass) ... Ich bin fest davon überzeugt, (dass) ...</p>	
<p>seine Meinung sagen</p> <p>Ich glaube/finde, (dass) ... Ich denke/meine, (dass) ... Ich halte das (nicht) für ... Meiner Meinung nach ...</p>	<p>Unsicherheit ausdrücken</p> <p>Ich bin mir nicht sicher, (w-/ob) ... Ich weiß nicht, (w-/ob) ... Das ist schwer zu sagen. Was soll ich dazu sagen? Keine Ahnung.</p>	
<p>klar widersprechen</p> <p>(Nein,) das finde/glaube ich nicht. (Ich glaube,) das siehst du/sehen Sie falsch. Das ist (aber/doch) nicht richtig. Das stimmt (aber/doch) nicht! Das ist doch Unsinn! (Ganz) im Gegenteil: ...</p>	<p>vorsichtig widersprechen</p> <p>Wirklich? Bist du/sind Sie da (wirklich) sicher? Vielleicht (hast du/haben Sie Recht), aber ... Kann sein, aber ... Das kann man so und so sehen. Das kommt (ganz) darauf an.</p>	<p>zustimmen</p> <p>(Ja,) das finde/glaube ich auch. (Ja,) das sehe ich auch so. Da hast du/haben Sie Recht. Das stimmt. Genau!</p>

Dallapiazza u. a. (1999), 46


Anhang V : Übungen zur Grammatik

SCHATZ (2006 94f.)

1a) Jenny geht **hinter** das Haus.
2a) Jenny kommt wieder **vor** das Haus.



1b) Sie ist jetzt **hinter** dem Haus.
2b) Jetzt steht sie **vor** dem Haus.



Beispiel 57

Müller u. a. (1996), 70

Durch die Visualisierung wird die Grammatikregel nicht verbal abgespeichert, sondern in eine bildhafte Anschauung übertragen. Beim Sprechen kann das Bild abgerufen werden, das Bild stört das Sprechen nicht, sondern hilft.

Die Visualisierung ist zwar eine wichtige Hilfe, aber noch keine Garantie für flüssiges und richtiges Sprechen. Sie ist ein erster Schritt, doch ist noch nichts geübt. Wir bewegen uns immer noch im Bereich des Sprachwissens; dieses muss in Sprachkönnen überführt werden. Das geschieht durch Üben, Automatisierung, Sprachgebrauch, Sprachhandeln.

Beispiel 55

sein, bleiben
und Verben wie: gehen, fahren,
bilden das Perfekt mit Formen von sein,
die meisten anderen mit Formen von haben.



Vorderwülbecke/Vorderwülbecke (1995), 87

Beispiel 56

Herr A. glaubt,	dass	Neumanns	in Urlaub	sind.
Frau R. sagt,	dass	sie	das nicht	glaubt.
René sieht,	dass	die Garage	offen	ist.
Fritz hofft,	dass	die Sache	spannend	wird.

Kon-
junktion

Nominativ-
ergänzung

Verb

HAUPTSATZ

NEBENSATZ

Neuner u. a. (1987), 20; Rechtschreibung aktualisiert

Anhang VI : Liste der falschen Freunde

HUFEISEN/NEUNER (1999: 125ff.)

Zu Kapitel 7 Fehleranalyse

7.1 Liste false friends

Falsche Freunde, false friends, faux amis

Einige Wörter im Englischen und Deutschen sehen sich sehr ähnlich oder hören sich gleich an, bedeuten aber Verschiedenes. Von diesen finden Sie einige in der folgenden Liste. In der ersten Spalte stehen deutsche Wörter, die den englischen in der dritten Spalte sehr ähnlich sind. In der zweiten Spalte steht die englische Übersetzung. Die vierte Spalte gibt Ihnen die richtige deutsche Übersetzung für das englische Wort.

Bei einigen Wörtern ist eine direkte Übertragung nur teilweise falsch: *argument* ist auch im Deutschen *das Argument*, aber nicht *der Streit*.

Advokat	lawyer, barrister	advokat	Fürsprecher/in
aktuell	topical, current	actual	tatsächlich, wirklich
die Allee	avenue, road with trees	alley	die schmale Gasse
also	thus, so; therefore	also	auch
das Argument	argument	argument	das Argument, der Streit
die Art	kind, sort, manner, way	art	die Kunst, das Geschick
Artist	artist (in a circus)	artist	Künstler/in (z. B. Maler)
bald	soon	bald	glatzköpfig
die Bank	bench	bank	das Ufer, Bank(haus)
die Barracke	hut	barracks	die Kaserne
behalten	keep, retain	behold	betrachten, erblicken
bekommen	get	become	werden
besiegen	defeat, conquer	besiege	belagern
s. blamieren	make a fool of o. s.	blame	tadeln, die Schuld
brav	good, well-behaved	brave	tapfer
Chef	boss	chef	Küchenchef/in
das Christentum	Christianity	Christendom	die Christenheit
die Dame	lady	dame	sl. das Weibsbild poet. die Dame
delikat	delicious	delicate	fein, zart
die Diskretion	secrecy	discretion	die Besonnenheit, der Takt
der Dom	cathedral	dome	die Kuppel
eventuell	perhaps, possible	eventually	schließlich, endlich
die Fabrik	factory, mill	fabrik	das Gewerbe, der Stoff
famos	excellent	famous	berühmt
flattern	flutter	flatter	schmeicheln
genial	ingenious, gifted	genial	heiter, fröhlich
das Gift	poison	gift	das Geschenk, die Gabe
glatt	smooth, even	glad	froh
graziös	graceful	gracious	gütig, gnädig, freundlich
das Gymnasium	secondary /grammar school	gymnasium	die Turnhalle
hell	fair, light	hell	die Hölle
die Hochschule	university, college	high school	(USA) Schule ab 11 Kl.

die Hose	(pair of) trousers	hose	der Schlauch
der Hausmeister	caretaker, janitor	housemaster	der Internatsleiter
human	humane	human	menschlich
die Kanne	pot, jug	can	die Konservendose
das Kloster	monastery, convent	cloister	der Kreuzgang
das Klosett	toilet	closet	der Wandschrank
der Knabe (alt)	boy	knave	der Schurke
Kolleg/in	colleague	college	Teil einer Universität
der Kompagnon	partner, associate	companion	Begleiter/in, Kamerad/in
konkurrieren	compete	concur	zusammentreffen
die Konkurrenz	competition	concurrence	die Übereinstimmung
das Korn	grain, seed, cereal	corn	das Getreide, der Mais
das Lokal	pub	local	örtlich
der Magistrat	town council	magistrate	der Richter
die Mappe	folder	map	die (Land-)Karte
die Marke	make, brand	mark	die Markierung
die Marmelade	jam	marmelade	die Orangenmarmelade
die Meinung	opinion, view	meaning	die Bedeutung, der Sinn
Minister/in	minister (pol.)	minister	Minister/in, Geistliche/r
mittelalterlich	medieval	middle-aged	mittleren Alters
der Mist	dung, manure	mist	der Nebel
Mörder/in	murderer	murder	der Mord
die Note(n)	mark, music	note	die Notiz, die Note, die Banknote
die Novelle	short story, short novel	novel	der Roman
ordinär	vulgar, common, low	ordinary	gewöhnlich, alltäglich
am anderen Tag	the following/next day	the other day	neulich
der Paragraph	section, article	paragraph	der Absatz im Text
Physiker/in	physicist	physician	Arzt/Ärztin
prägnant	precise, to the point	pregnant	schwanger (Mensch), trächtig (Tier)
das Präsent	gift	present	Gegenwart, derzeitig
der Prospekt	leaflet, prospectus	prospect	die Aussicht auf etw.
die Provision	commission	provision	der Vorrat, die Vorsorge
der Prozess	trial, law-suit	process	der Verlauf, das Verfahren
rasch	quick, speedy	rash	übereilt, unbesonnen
die Rate	instalment	rush	eilen
realisieren	fulfill	rate	das Maß, das Verhältnis
die Residenz	the prince's residence	realize	erkennen, realisieren
		residence	der Wohnort, der Wohnsitz
das Rezept	prescription, recipe	receipt	die Quittung
ringen	wrestle	ring	läuten, klingeln
der Schal	scarf	shawl	das Schultertuch
der Schellfisch	haddock	shellfish	das Schalentier
die Schwester	nurse	sister	die (Ober-)Schwester
die Schnecke	snail	snake	die Schlange
die Sensation	thrill, sensation	sensation	die Empfindung, das Gefühl

sensibel	sensitive	sensible	vernünftig, merklich
skrupellos	unscrupulous	scrupulous	überängstlich
schmal	narrow	small	klein, gering, niedrig
solide	reliable, steady	solid	fest, dicht, stark
sparen	save	spare	entbehren, übrig haben
der Speck	bacon	speck	der Fleck
spenden	give	spend	ausgeben, verbringen
der Spleen	be crazy	spleen	schlechte Laune, die Milz
das Stadium	stage, phase	stadium	das (Sport-)Stadion
der Stuhl	chair	stool	der Schemel
streng	severe, rigid	strong	stark
sympathisch	congenial, likeable	sympathic	mitfühlend, einfühlsam
die Technik	technology, t. science	technique	die Art, die Fertigkeit
treu	faithful	true	wahr, richtig, aufrichtig
der Trubel	disturbance, bustle	trouble	der Verdruß, die Sorge
virtuos	masterly	virtuous	tugendhaft
die Wand	wall	wand	der Stab
wandern	to hike	to wander	ziellos bummeln
das Warenhaus	(department) store	warehouse	das Lagerhaus, der Speicher
der Zirkel	(a pair of) compasses	circle	der Kreis

aus: Hufeisen (1994), 78 - 80

7.2 Liste *faux amis*

catastrophique	katastrophal		
crème	Sahne, (auch) Creme	die Creme	la crème
friser	kräuseln, Locken drehen	frisieren	coiffer
(,friseur' existiert nicht)			
griffe	die Kralle	der Griff	(Stiel) la manche (Henkel) l'anse (Ring) la prise
			grand, -e
gros, grosse	dick	groß	les moules
mouches	die Fliegen	die Muscheln	la contractuelle
politesse	die Höflichkeit	die Politesse	astucieux
raffiné	fein, gepflegt	raffiniert	le sous-sol
souterrain	der Untergrund	das Souterrain	(auch) la taille
taille	die Größe	die Taille	le cabinet
toilette	der Waschraum (auch) die Toilette	die Toilette	

(aus einer Hausarbeit von Uta Stöve, die sie im Sommersemester 1992 bei B. Hufeisen geschrieben hat)

Anhang VII : Ähnliche starke und schwache Verben

Einige starken und schwachen Verben nach SCHMIDT (2001 : 111-116)

- bewegen (stark): was hat ihn bewogen, so schnell abzufahren?
bewegen (schwach): Der Polizist bewegte den Arm.
- ist/hat gedungen: Das Wasser ist den Keller gedungen.
Er hat auf die Einhaltung des Vortrags gedungen.
- erlöschen (stark): Das Feuer im Kamin erlosch.
löschen (schwach): Die Feuerwehr löschte das Feuer.
- erschrecken (stark): Das Kind erschrak vor dem Hund.
erschrecken (schwach): Der Hund erschreckte das Kind.
- ist/hat gefahren: Er ist nach England gefahren.
Er hat den Wagen in die Garage gefahren.
- ist/hat geflogen: Wir sind nach Neu York geflogen.
Der Pilot hat die Maschine nach Rom geflogen.
- gären (stark): Der Most gor im Fass.
gären (schwach): Schon Jahr vor der Revolution gärte es im Volk.
- hängen (stark): Die Kleider hingen im Schrank.
hängen (schwach): Sie hängte die Kleider in den Schrank.
- lassen (stark): Sie ließ die Kinder zu Haus.
Veranlassen (schwach): Die Behörden veranlassten die Schließung des Lokals.
- hat/ist gerissen: Das Pferd hat an dem Strick gerissen.
Der Strick ist gerissen.
- ist/hat geritten: Er ist durch den Wald geritten.
Er hat dieses Pferd schon lange geritten.
- schaffen (stark): Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.
schaffen (schwach): Ich habe die Arbeit nicht mehr geschafft.
- hat/ist geschieden: Der Richter hat die Ehe geschieden.
Er ist ungeru von hier geschieden.
- schleifen (stark): Er hat das Messer geschliffen
schleifen (schwach): Er schleifte den Sack über den Boden.
- hat/ist geschmolzen: Das Wachs ist geschmolzen.
Sie haben das Eisenerz geschmolzen.

- schwellen (stark): Seine linke Gesichtshälfte ist geschwollen.
schwellen (schwach): Der Wind schwellte die Segel.
- ist/hat geschwommen: Der Flüchtling ist durch die Elbe geschwommen.
Er hat drei Stunden im Schwimmbad geschwommen.
- senden (stark): Sie hat mir ein Weihnachtspäckchen gesandt.
senden (schwach): Um 20 Uhr werden die Nachrichten gesendet.
- hat/ist gestoßen: Ich habe mich an der Küchentür gestoßen.
Er ist mit dem Fuß gegen einen Stein gestoßen.
- ist/hat getrieben: Sie hat die Kühe auf die Weide getrieben.
Das Boot ist an Land getrieben.
- ist/hat getreten: Er ist ins Zimmer getreten.
Er hat mir auf den Fuß getreten.
- hat/ist verdorben: Er hat mir alle Pläne verdorben.
Das Fleisch ist in der Hitze verdorben.
- weichen (stark): Der Bettler wich nicht von meiner Seite.
aufweichen (schwach): Die Brötchen sind in der Milch aufgeweicht.
- wiegen (stark): Der Kaufmann wog die Kartoffeln.
wiegen (schwach): Die Mutter wiegte ihr Kind.
- hat/ist gezogen: Das Pferd hat den Wagen gezogen.
Er ist in eine neue Wohnung gezogen.

Anhang VIII : Lernerfragebogen

Lernerfragebogen zum Thema: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-

Unterricht in Algerien.

Name:

Vorname:

Klasse:

1. Nehmen Sie teil im Unterricht?

-Häufig

-Manchmal

-Nie(warum?)

2. Machen Sie aufmerksam auf die Fehler?

-Ja

-Nein

3. Wie schätzen Sie die Fehler ein?

-Als positiv (warum?)

-Als negativ (warum?)

4. Welche Ursachen haben Ihre mündlichen Fehler?

5. Wenn Sie einen Fehler machen, wie fühlen Sie sich?

-Schüchtern

-Ängstlich

-Peinlich

-Normal

6. Wenn Sie einen Fehler machen, warten Sie auf eine Korrektur?

-Ja (Warum?)

-Nein (Warum?)

7. Welches Verhalten nehmen Sie zur mündlichen Korrektur an?

(Begründen Sie Ihre Antwort!)

-Selbstkorrektur

-Lehrerkorrektur

-Mitlernerkorrektur

8. Welche Techniken oder Methoden verwenden Sie, um Ihre mündlichen Fehler

zu vermeiden?

9. Wie sehen Sie die mündlichen Korrekturmethode(n) Ihrer Lehrer an?

-Motivierend

-Störend

-Objektiv

10. Sie als zukünftiger Lehrer(in), wie werden Sie die Fehler Ihrer StudentInnen mündlich korrigieren?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Anhang IX : Lehrerfragebogen

Lehrerfragebogen zum Thema: Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-

Unterricht in Algerien

Name und Vorname:

Unterrichtete Klassen:

Unterrichtete Fächer:

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Ich bitte Sie, um folgenden Fragebogen zu beantworten, weil Ihre Antworten sehr wichtig für meine Untersuchung sind. Es handelt sich dabei um die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht, die als eine von Ihren verschiedenen Aufgaben im Unterricht ist.

1. Zum Unterricht

1.1 Interessieren Sie sich für das Mündliche in Ihrem Unterricht?

Ja

Nein

Falls Ja oder Nein warum?

1.2 Die heutige kommunikative Methode des DaF-Unterrichts legt mehr Wert auf die gelungene mündliche Kommunikation als auf die formelle Richtigkeit. Sind Sie damit einverstanden?

1.3 Wo finden Ihre Lerner Schwierigkeiten beim Mündlichen?

Grammatik

Phonetik

Wortschatz

Semantik

-Andere Schwierigkeiten.....

1.4 Wie können Sie das Mündliche Ihrer Lerner fördern?

2. Zu den mündlichen Fehlern

2.1 Machen Sie aufmerksam auf die mündlichen Fehler Ihrer Lerner?

Ja Nein

(Wenn Nein, warum?)

2.2 Wie schätzen Sie die Fehler Ihrer Lerner ein?

-Als positiv (warum?)

-Als negativ (warum?)

2.3 Auf welche Fehler legen Sie Wert?

-Grammatische Fehler

-Lexikosemantische Fehler

-Syntaktische Fehler

-Phonetische Fehler

2.4 Warum machen die DaF-Lerner Fehler im Unterricht?

2.5 Ihrer Meinung nach, warum machen die DaF-Lerner Fehler mehr beim Mündlichen als beim Schriftlichen?

3. Zur mündlichen Korrektur

3.1 Wie korrigieren Sie mündlich?

- Direkte Korrektur
- Lerneraufforderung zur Selbstkorrektur
- Mitletkorrektur
- Andere Methode.....

3.2 Welche Sprache benutzen Sie bei Ihrer mündlichen Korrektur?

- Fremde gelernte Sprache
- Andere Fremdsprache
- Gestik und Mimik

3.3 Welche Fehler korrigieren Sie?

- Neue entdeckende Fehler
- Häufige Fehler
- Alle Fehler

3.4 Zu welchem Zeitpunkt korrigieren Sie mündlich?

- Nach dem Fehler

-Am Ende der Lerneräußerung

-Am Ende des Unterrichts

3.5 Mit welchem Ton korrigieren Sie?

-Neutral

-Unruhig

-Freundlich

-Ironig

3.6 Ihrer Erfahrung nach, welches mündliche Korrekturverhalten nehmen die Lerner an?

3.7 Ihrer Erfahrung nach, ergibt Ihre mündliche Korrekturmethode eine Folge?

3.8 Welche anderen Fehlertherapien können Sie vorschlagen?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung

Anhang X : Aufgabe zur mündlichen Fehlerkorrektur

(SCHWECKENDIEK 2008: 138)

138

Jürgen Schweckendiek

heitsgesellschaft bei, vergrößert die Diskrimination und wirkt sich behindernd auf die soziale Integration aus (Barkowski, 2003⁴, S. 816).

6.2 Aufgabe zur mündlichen Fehlerkorrektur

Nach diesen mehr grundsätzlichen Überlegungen nun zur Praxis. Wie gehen Sie im Unterricht mit mündlichen Fehlern um? Dazu schlagen wir ein Brainstorming anhand der Fragen auf dem Aufgabenblatt unten vor. Anschließend diskutieren wir die Ergebnisse.

Aufgabe 5



Nehmen Sie sich bitte etwas Zeit zum Nachdenken und notieren Sie Ihre Meinung jeweils kurz in Stichworten. (Tauschen Sie sich darüber, wenn möglich, mit Ihrer Lerngruppe aus.)

Mündliche Fehlerkorrektur

1. Mit welchem Ziel korrigieren Sie Fehler? Abhängig vom Ziel der Lerner?
2. Was korrigieren Sie? Aussprache? Morphosyntaktische Fehler? Was korrigieren Sie unbedingt, was übergehen Sie?
3. Wann korrigieren Sie? Direkt nach dem Fehler? Nach der Äußerung? Geben Sie Zeit zur Selbstkorrektur? Korrigieren Sie je nach Unterrichtsphase verschieden?
4. Wie korrigieren Sie? Immer gleich sachlich oder mit emotionalen Abstufungen? Nonverbal? Geben Sie direkt die richtige Form? Lassen Sie wiederholen? Geben Sie Hinweise oder Erklärungen? Aufforderungen zur Selbstkorrektur wie: *den Akkusativ*? Wie versuchen Sie, eine eventuelle Selbstkorrektur anzuregen? Nutzen Sie die Tafel, den OHP, Mimik oder bestimmte Gesten?
5. Wer korrigiert, wer wird korrigiert? Der Lehrer, andere Lernende, der betreffende Lerner (Selbstkorrektur)? Wie nimmt man Rücksicht auf die Lernerpersönlichkeit?
6. Was passiert nach der Korrektur? Geben Sie Erklärungen? Lassen Sie wiederholen, abschreiben? Notieren Sie sich die Fehler für anschließendes Besprechen und Üben?

Anhang XI: Beobachtungsbogen zur mündlichen Fehlerkorrektur

ZIEBELL (2002: 150)

Beobachtungsbogen 4

Fehlerkorrektur bei mündlichen Äußerungen
(von den Beobachtenden auszufüllen)

.....

Unterrichtende(r): _____ Beobachtende(r): _____
 Wann? _____ Wo? _____ Wen? _____

Fehler (F)	1. Aufforderungen zur Selbstkorrektur							2. Lehrer- korrektur		
	verbal						nonverbal		i) direkt	j) indirekt
	a) Signal	b) (Fehler) Ort	c) (Fehler) Kenn- zeichnung	d) (Fehler) Ursache	e) Lernzu- sammen- hang	f) Logik	g) Mimik, Gestik	h) Signal		

Anhang XII : Fehleranalyse durch Bilder

(SCHERLING/SCHUKALL 1992: 72ff.)

Fehleranalyse und Sprachstandsbestimmung

2.5 Fehleranalyse, Sprachstandsbestimmung und Fehlertherapie

Freie mündliche und schriftliche Texte sind notwendigerweise noch fehlerhaft, sie spiegeln den Sprachstand der KT wider und können den KL wichtige Hinweise für den weiteren Unterricht geben: welche Wiederholungen sind

notwendig, welche Fehler sind besonders gravierend? Daraus lassen sich Rückschlüsse für eine lerngruppenbezogene Progression ziehen.

Mögliches Vorgehen im Unterricht

a) Auswahl eines geeigneten Bildes



Deutsch aktiv 2, 1980: 55

Diese Situationszeichnung ist wegen ihrer Offenheit und Komplexität als Grundlage für freies mündliches und schriftliches Vertexten sehr anregend. Aus der Situation ergeben sich die verschiedensten Fragen: Wie kam es zu dem Unfall? Welche Kommentare geben die Zuschauer? Wer ist der Mann mit der Aktentasche? usw.

b) Präsentieren des Bilds (z.B. über den OHP)

Freie mündliche Äußerung der Lerner.

c) Schriftliches Vertexten des Bilds

Ausnahmsweise sollen die KT diesmal nicht mit anderen zusammenarbeiten, sondern einen individuellen Text schreiben. Man sollte der Gruppe vorher mitteilen, was

man mit den Texten vorhat und daß man sie mit nach Hause nehmen und dort ansehen soll. Jede/r KT bekommt eine Bildkopie und den Auftrag, das Bild möglichst genau und ausführlich zu beschreiben.

In einem Sprachkurs für türkische Jugendliche war die Aufgabe, einen Zeitungsbericht über den Unfall zu schreiben. Die Jugendlichen besuchten den Sprachkurs seit etwa einem Jahr und bekamen 4 Stunden Deutschunterricht pro Woche. Sie besuchten eine muttersprachliche Hauptschulklasse und lebten seit 3-4 Jahren in der Bundesrepublik.

Münchner Zeitung

UNFALL AN DER BURGSTRASSE - ~~STEINGASSE~~ STEINGASSE

Der Unfall ist in der Burgstrasse / Steingasse passiert. Der Steingasse ist eine Seitenstrasse. Der Radfahrer hat eilig sagen die das Unfall gesehen haben. Aber der Radfahrer hat keine Vorfahrt gehabt. In der Burgstrasse kommt eine Auto er fährt auch schneller oder er hat schon Vorfahrt. Die zwei Fahrzeuge sind schneller. An der Stelle wo die Seitenstrasse ist passiert der leichte Unfall. Es gibt keine schwer verletzt.

Die Zeuge sagen das der Radfahrer ganze Schuld hat. ~~Wird aber nicht~~
Es gibt 4 zeuge die das Unfall gesehen haben. Der Autofahrer ist sehr weitend. Auch der Schuldner ist weitend. Wir wissen jetzt auch das der Radfahrer schuld hat.
Demot

Münchner Zeitung ^{Jetzt}

UNFALL DES STEINGASSE STRABES !

Ich habe zu erst den lauter, bremsen gehört. Dann kam ich dort und habe ich den Radfahrer auf der Straße gelegen gesehen. Der Autofahrer war schimpflich. Da waren die Leute auf der Straße. Die schauen sich den Radfahrer an. Als ich gesehen hätte war der Radfahrer selber schuld, weil auf dem schuld zeigt, daß die Straße zum Auto gehört und der Radfahrer mußte warten. Der Radfahrer glaube ich war schuld. Dann hat jemand angerufen dann war der Polizei dort.

d) Analyse und Gewichtung der Fehler

Welche Fehler treten besonders häufig auf? Welche sind besonders gravierend? Welche sind auf dieser Stufe des Spracherwerbs bereits behandelbar?

e) „Therapie“, d.h. Konsequenzen für den Unterricht.

Für unsere Zielgruppe entschieden wir uns dafür, in den folgenden Stunden das genaue Beschreiben von Vorgängen zu üben. Die KT sollten dazu gebracht werden, sich einfacher auszudrücken. Dazu entwickelten wir folgende Übungen:

1. **Selbstkorrektur:** Die Fehlertexte wurden kopiert. Einige Beispiele aus den Lernertexten wurden über den OHP projiziert und von der Lernergruppe gemeinsam korrigiert.

2. **Textschlange:** Aus den verschiedenen Lernertexten haben wir einen Mustertext erstellt und ihn ohne Wort- und Satzgrenzen getippt und kopiert. Die KT sollten nun zuerst Wort- und Satzgrenzen markieren und sich dann in Partnerarbeit gegenseitig den Text diktieren (Partnerdiktat) und anschließend wechselseitig korrigieren.

3. **Beschreiben der Bilddetails:** Das Ausgangsbild wurde in seine einzelnen Bestandteile zerschnitten, so daß jedes Segment eine kleine Beschreibungseinheit darstellte.

4. **Arbeitsblatt.** Was sagen die Leute?
Was denken die Leute?



Empty speech bubble for writing.

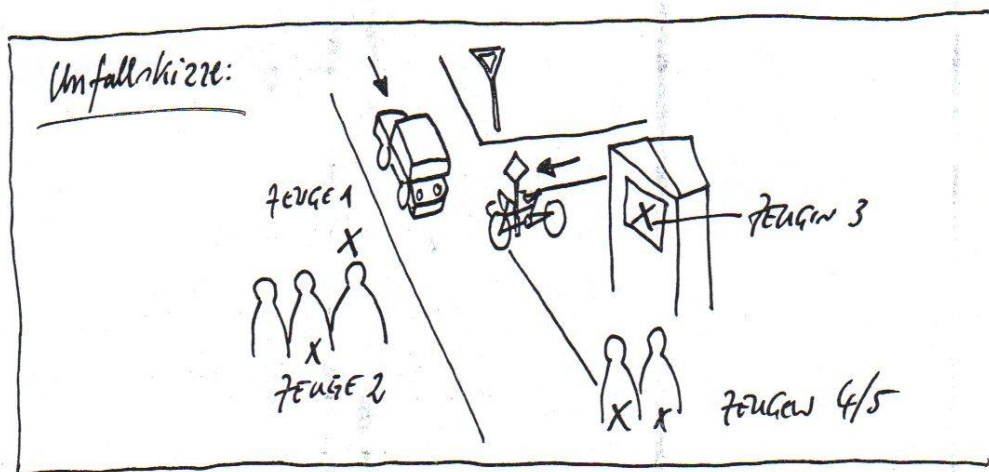
Empty speech bubble for writing.



5. Was passiert nach dem Unfall? Die KT können mögliche weitere Handlungen, Abläufe, Aktionen zeichnen und beschreiben.



6. Unfallprotokoll. Die KT übernehmen die Rolle einzelner Augenzeugen, die das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven verfolgt haben. Erzählzeit ist das Perfekt.



7. Schriftliches Unfallprotokoll. Die KT fertigen eine Unfallskizze an und schreiben einen Bericht (Reportage, Polizeiprotokoll). Überwiegende Zeitform ist das Präteritum.

Anhang XIII : Mündliche Korrektur durch E-Mail

ORAL 3B, Studienjahr 2011/12, DI 8:30-10:00 MI 10:00-11:30

17. und 18. Januar 2012

Aus Fehlern lernen (Fehleranalyse Talkshow & Werbungen „Liebe“ & „Rassismus“)

Mit rot werden Fehler markiert, die bereits in den vorherigen Stunden gemacht wurden und dieses Mal wiederholt wurden.

KORREKTE VERSION	THEORIE	AUSGANGSFEHLER
beim Kaffeetrinken: Wie geht es dir?	höfliche Anrede vs. persönliche Anrede	Wie geht es Ihnen?
Setzen Sie sich! – Setz dich!	Vokabel: sich setzen – höfliche Anrede	Setzen Sie!
Wie geht es den Kindern? Wie geht es deiner Familie? Gibt's was Neues? Mir geht es gut.	Phrasen lernen! Vokabel: haben vs. geben höfliche Anrede vs. persönliche Anrede	Wie gehen die Kinder? Wie geht deiner Familie? Haben Sie etwas Neues? Mir ist gut.
Seit langer Zeit habt ihr mich nicht besucht! ODER Es ist lange her, dass ihr mich besucht habt!	seit vielen Jahren ≠ seit langem ≠ seit langer Zeit	Seit wie viel haben mich nicht besucht!
Sie sind zur Schule gegangen. ODER Sie sind in der Schule.	Perfekt	Wo sind deine Kinder? Sie gehen zur Schule.
Wie viele Löffel Kaffee hast du verwendet?	Interferenz (fr./ar.? dt.) un bouteille d'eau ≠ eine Flasche Wasser/einen Löffel Kaffee Vokabel: verwenden	Wie viele Löffel von Kaffee hast du gesetzt?
Welchen Kaffee benutzen Sie? BESSER: Welchen Kaffee benutzt du?	I. Fragewort WAS vs. WELCHEN II. höfliche Anrede vs. persönliche Anrede	Was benutzen Sie von Kaffee?
Aussprache: [Shokolade]		Aussprache [schokolat]
Dieses Produkt gibt dir ...	I. Personalform Verb – geben - gibt II. höfliche Anrede vs. persönliche Anrede	Dieses Produkt geben Ihnen?
Ohne Schokolade war ich immer müde.	Subjekt fehlt	Ohne Schokolade war immer müde.
Liebes Publikum	Artikel: das Publikum	Lieber Publikum
Ich bin sicher, dass jeden (alle) diese	Akkusativ:	Ich bin sicher, dass jeder diese Diskusion

Sabine Helmberger – sabinehelmberger@gmx.net

Anhang XIII

Diskussion interessiert.		interessiert
Damit kennen wir nun den Titel der heutigen Talkshow.	I. Akkusativ II. Sinn: Talkshow - Thema	Damit wir der Titel des Themas kennen
... sie werden ihre Meinung zu Rassismus durch ein Theaterstück ausdrücken.	Präpositionen: - eine Meinung zu etwas - etw. durch etwas ausdrücken	... sie werden ihre Meinung nach Rassismus über Theaterstück ausdrücken
viele Diploma	Pluralbildung das Diplom – die Diploma (lat. Ursprung)	viele Diplomen
Mein Vater begrüßt dich... ODER Mein Vater lässt dich herzlich grüßen.	I. Kasus II. Vokabel: grüßen vs. begrüßen	Mein Vater begrüßt dich
Die Dekanin hat mir gesagt...	Kasus Vokabel Artikel	Die Dekanin hat mich gesagt
... aber ich habe die Zusage.		... aber ich habe die Annahme
Das ist eine Art von Rassismus.		Das ist ein Art von Rassismus
Im Irak gibt es einen Krieg.		Im Irak gibt es einen Krieg
An der Uni unterscheiden die Lehrer...	I. Syntax: VERB POSITION IIIII II. Präposition	In der Uni die Lehrer unterscheiden
Wenn ein reicher Schüler ein Problem hat,...	Syntax: Nebensatz: II. Subjekt meist hinter Konjunktion (wenn)) II. konjugiertes Verb am Ende!	Wenn ein reicher Schüler hat ein Problem
Sie haben auch einen höheren Wert.	- Artikel – Akkusativ (einen) - höheren - unregelmäßig: hoch – höher – am höchsten	Sie haben auch ein höher Wert
Gott hat die Menschen geschaffen.	Partizip Perfekt	Gott hat die Menschen geschaffen
Jetzt ist eine Anruferin an der Reihe.	Vokabel: an der Reihe sein	Jetzt nehmen wir ein E-Mail
Jetzt ist die Psychologin an der Reihe.		Jetzt nehmen wir die Psychologin
Meiner Meinung nach... ODER Ich sehe das so, dass...	Vermischung von zwei Phrasen	Meiner Meinung sehe ich
Am Schluss denke ich...	Syntax: VERB POSITION IIIII	Am Schluss ich denke

Aus Fehlern lernen
(Fehleranalyse Talkshow & Werbungen „Drogen“)

KORREKTE VERSION	THEORIE	AUSGANGSFEHLER
Heute sprechen wir über...	Verb Position II Interferenzfehler - Aussprache Jahreszahlen	Heute wir sprechen über... Tausendhundert... (vgl. Aussprache Englisch und NICHT Französisch!)
1962 = Neunzehnhundertzweiundsechzig ..., weil ich mit den Tabletten glücklich und aktiv werde.	Vokabular bekommen ≠ werden	... glücklich und aktiv bekomme
AIDS (dt.) Sie hat AIDS.	Vokabular bekommen ≠ haben	SIDA (fr.) Sie bekommt SIDA
Wir treffen uns nach der Werbung wieder.	Vokabular rückbezügliche Verben sich (wieder) treffen ≠ jemanden treffen Auftrag oder Möglichkeit mit Modalverben ausdrücken	Wir treffen nach der Werbung wieder. (unreine Haut) In einer Woche findet die Hochzeit statt. Was mache ich?
Was soll ich machen/tun? Was kann ich machen/tun? Probier diese Creme!	Imperativ I. Artikel II. Präposition (Stil/Vokabular Teil ≠ Mal)	Probierst du diese Creme! Herzlich willkommen fuer die zweite Mal
I. das zweite Mal (n.) II. Herzlich Willkommen zum zweiten Teil der Talkshow.	I. Präposition – Vokabular II. Syntax (Satzstellung) TKML-Regel (temporal WANN? – kausal WARUM? – modal WIE? – lokal WO-WOHIN?)	Sie leidet fuer die Krankheit seit einem Jahr
I. an einer Krankheit leiden II. Sie leidet seit einem Jahr an dieser Krankheit.		
eine Meinung zu etwas haben Was ist ihre Meinung zu diesem	Präposition - Vokabular	Was ist ihre Meinung nach dieser Krankheit?

Problem?		
Eltern müssen ihre Kinder kontrollieren.	Vokabular	Eltern müssen ihre Söhne kontrollieren.
Gibt es ein Mittel gegen diese Krankheit?	Vokabular	Gibt es Lösung für diese Krankheit?
Bleiben Sie bei uns!	Präposition – bei, bleiben	Bleiben Sie mit uns!
I. den Tee (Akkusativ) Ich trinke den „Tee für Schlankheit“.	I. Artikel	Sie kennen den „Tee für Schlankheit“?
II. Kennen Sie den „Tee für Schlankheit“?	II. Syntax – Frage (1. VERB 2. SUBJEKT)	Ich trinke den „Tee für Schlankheit“.
III. Wir müssen den „Tee für Schlankheit“ kaufen.	III. Syntax – mit Modalverb müssen in Position II (Vollverb kaufen am Schluss)	Wir müssen kaufen den „Tee für Schlankheit“.
Ich habe in einem Monat 10 Kilos verloren!	Tempus	Ich verliere in einer Woche 10 Kilos!
„Frau Mohammed“ ODER „Siham“	Anrede	Frau Siham
Unsere Organisation widmet sich der Bekämpfung von AIDS.	Vokabular	Unsere Organisation ist der Bekämpfung für AIDS.
Sie (die Organisation) wurde 1987 gegründet.	I. Passiv II. Interferenz französisch (Jahreszahl) Im Dt. OHNE Zusatz (kein in) oder mit (im Jahr) z.B. Ich wurde 1985 geboren.	Sie (die Organisation) gegründet in 1987.
Gibt	Präposition - Vokabular	Der Ursache sind.
I. Um sich nicht zu infizieren,	I. Infinitivkonstruktion - Finalsätze (um zu + Infinitiv) eine Absicht ausdrücken	Zu nicht infizieren, muss man nicht viele
II. sollte man nicht viele sexuelle Beziehungen haben	II. Vorschläge machen – Konjunktiv, Modalverb	Beziehungen haben und Protektion machen
III. und außerdem ein Kondom	sollen ≠ müssen ≠ dürfen III. Vokabular	

verwenden.	sich schützen \approx ein Kondom verwenden \approx verhüten Adverb	
Wir haben über das Thema viel gesprochen.	Interferenz (französisch) - Vokabular	Wir haben über das Thema viele gesprochen.
Herzlich willkommen! ODER Ich begrüße unsere Gäste (sehr herzlich).		Sie sind willkommen.
Was können wir machen, um die Verbreitung dieser Krankheit zu verhindern?	I. Möglichkeiten mit können II. Infinitivkonstruktion – Absicht ausdrücken – um ... zu + Infinitiv III. Vokabular - verhindern; - Krankheit \neq Verletzung	Was machen wir zu verhindern diese Verbreitung diese Verletzung.

Recherchieren Sie selber (z.B. im Internet), wenn Sie sich nicht sicher sind und lernen Sie aus Ihren Fehlern!

Verwendete gute Satzanfänge

So wie ich das sehe...

(Lernen Sie Satzanfänge, fixe Phrasen zur Meinungsäußerung, u. Ä.
und wenden Sie sie in den Talkshows und Werbungen an!) – Siehe Zettel (Meinungsäußerungen)

Aus Fehlern lernen

(Fehleranalyse Talkshow & Werbungen „Rauchen“ und „Illegale Auswanderung“)

Mit rot werden Fehler markiert, die bereits in den vorherigen Stunden gemacht wurden und dieses Mal wiederholt wurden.

... über das Thema Rauchen sprechen		über das Thema von Rauchen sprechen
[sü çti ç] [iç] [psüçologe]	Aussprache: [x] vs. [ç] vs. [sch] ach – ich - Tisch	fisççtisçç fisçç [psisççologç]
... wenn man täglich raucht, wird man süchtig	er vs. man	er wenn man täglich das Rauchen nimmt er wird süchtig
ein schlechter Geruch im Mund und eine Gefahr für die Zehen.	Adjektivdeklination vor Nomen (mit unbestimmtem Artikel) (Endungen des bestimmten Artikels!) der Geruch – ein schlechter Geruch das Kind – ein kleines Kind die Frau – eine kleine Frau	ein schlechteres Geruch im Mund und Gefahr für Zehen
Rauchen entspannt den Körper	Akkusativverwendung!!!	Rauchen entspannt der Körper
Was ist die Lösung dieser Sucht? / für dieses Problem?	I. Genitivverwendung	Was ist die Lösung von das Rauchen?
Wenn man raucht, wird man süchtig.	Syntax: Nebensatz – Hauptsatz	Wenn man raucht, man wird süchtig
Das ist meine Meinung.	Deklination Possessivpronomen	Das ist mein Meinung
Meine Freunde sagten mir ...	sagen + Dativ	Meine Freunde sagten mich
Du musst das Rauchen einstellen.		Du musst das Zigaretten einstellen
Meine Haare sind struppig.	I. Meine Haare sind... II. Vokabular: haarig – eine Affe ist haarig struppig – widerspenstige, abstehende Haare	Mein Haare ist haarig
Ich habe einen Termin mit meinem Leben. Ich habe kein Geld.	I. unbestimmter Artikel Akkusativ II. Deklination Possessivpronomen	Ich habe ein Termin mit mein Leben Ich habe keine Geld

Meine Religion verbietet die illegale Auswanderung.		Mein Religion verbietet die illegale Auswanderung.
Meine Würde als Bürger...		Mein Würde als Bürger...
Was ist das Geheimnis?	Vokabular	Was ist Geheimnis?
Darmprobleme	Vernennung mit Modalverben normal	Darmsehwingung
Ich kann diese Kleidung nicht anziehen.		Ich kann nicht diese Kleidung anziehen.
Ich weiß die Lösung nicht. ODER Ich weiß keine Lösung.		Ich weiß nicht die Lösung.
Mir geht es gut heute.	III	Ich bin gut heute.
Wenn es köstlich ist, ist es leicht, dünn zu bleiben.	Syntax: Hauptsatz – Nebensatz	Wenn es köstlich ist, ist es leicht, dünn zu bleiben.
Was ist Ihre Meinung über illegale Auswanderung/zur illegaler Auswanderung.	Präpositioner bzw. Vokabular	Was ist Ihre Meinung nach illegaler Auswanderung?
Es gibt so viele Risiken. ODER Es ist sehr riskant.		Es gibt so viel riskants.
Wir haben viele Arbeitsplätze geschaffen.	Vokabular: Arbeitsplätze schaffen	Wir machen viele Arbeitsplätze zu geben.
der Moderator	Rechtschreibung – Mangelnde Wörterbuchverwendung!	Moderator
Wir haben noch ein Video vorbereitet. ODER Wir sehen jetzt noch ein Video.		Wir haben noch eine Video zu sehen.
Sie fürchten den Tod nicht.	Akkusativ! – der Tod – den Tod II. Vernennung – am Ende	Sie fürchten nicht die Tod.
Wir können nicht...	Aussprache: ö vs. i	Wir können nicht...

Anhang XIV : Fehlerlexikon (HERINGER 2001)

aber/noch

- Erinnerst du dich an das Restaurant mit der leckeren Fischsuppe, wo dieser schicke Kellner uns bediente? – Woher kam er aber?
- Erinnerst du dich an das Restaurant mit der leckeren Fischsuppe, wo dieser schicke Kellner uns bediente? – Woher kam er noch?

Abtönungspartikeln haben einen schwer bestimmbaren Gebrauch. Man muss sich mit Tipps für die Verwendung begnügen. *Aber* signalisiert einen Gegensatz, *noch* einen Zusatz.

aber/sondern

- Das ist kein Mathematikbuch, aber ein Deutschbuch.
- Das ist kein Mathematikbuch, sondern ein Deutschbuch.

Aber und *sondern* können als Konjunktionen einen Hauptsatz einleiten, in dem ein Gegensatz, ein Einwand, eine Entgegnung oder ein Vorbehalt bezüglich der vorausgegangenen Aussage formuliert wird:

- Der Wetterbericht sagt schönes Wetter vorher, aber ich glaube es nicht.

Wenn diese Aussage in irgendeinem Sinn verneint ist, muss *sondern* verwendet werden. Die Verneinung kontrastiert zwei Satzteile, die auch kontrastierend betont werden:

- Er kommt nicht heute, sondern morgen.

Die Verneinung kann durch *nicht* oder *kein* offen ausgedrückt sein. Manchmal kann sie aber in einem Wort versteckt sein:

- Du besuchst niemanden, sondern bleibst zu Hause.

Hingegen ohne Kontrast:

- Er kommt heute nicht, aber morgen.

Aber kann auch innerhalb des Satzes stehen und ist außerdem Abtönungspartikel, steht dann nicht am Satzanfang und kann Erstaunen und Überraschung ausdrücken:

- Herr Müller aber dachte nur an den Hund.

- Das ist aber nett, dass du doch noch gekommen bist!

Absender/Sender → Sender/Absender

absolvieren

- Nachdem ich meinem Studium absolviert hatte, kam ich nach Deutschland.
- Nachdem ich mein Studium absolviert hatte, kam ich nach Deutschland.

Das Verb *absolvieren* verlangt einen Akkusativ: *das Training, ein Programm, das Abschluss-examen absolvieren.*

- Ich absolvierte meinen Kurs innerhalb von zwei Wochen.

Man sollte das Verb nicht gebrauchen an Stelle von *freisprechen*:

- Der Richter absolvierte den Angeklagten.
- Der Richter sprach den Angeklagten frei.

abstufen/ degradieren → degradieren/ abstufen

-al/ -ell

- Paul Klee war nun wirklich ein originaler Künstler.
 Paul Klee war nun wirklich ein origineller Künstler.

Die Adjektivsuffixe *-al* und *-ell* treten vielfach als Alternativen auf. Meistens haben sie dann eine andere Bedeutung und Verwendung, die nur für das jeweilige Wortpaar gilt: → rational/ rationell, universal/ universell, formal/ formell. Adjektive auf *-al* werden häufig in Komposita bevorzugt: *das Originalbild*. Beide Suffixe sind nicht sehr produktiv. *-al* drückt eine Art Vergleich oder Entsprechung aus: *katastrophal* = wie eine Katastrophe, *normal* = wie die Norm, *der Norm entsprechend*. *-ell* als Ableitung von einem Nomen heißt in *Hinsicht auf, verursacht durch*: *finanziell* (im Hinblick auf die Finanzen), *emotional* (verursacht durch Emotionen).

all/ ganz

- Die ganzen Leute wissen es.
 Alle Leute wissen es.

In der Umgangssprache wird manchmal *ganz* anstelle von *alle* gebraucht:

- Stell dir vor, meine ganzen CDs waren kaputt!
- Aber *ganz* bedeutet auch *nicht kaputt*. Darum könnten Zweideutigkeiten entstehen. *Alle* wird meistens im Plural und bei zählbaren Nomen verwendet und bezeichnet eine Vielheit. Artikel + *ganz* eher eine Gesamtheit im Singular:

- Alle Kinder waren fröhlich.
- Die ganze Horde hatte viel Spaß.
- Das ganze Haus muss geputzt werden.

Im Singular und bei abstrakten Nomen können beide alternativ verwendet werden:

- Mit aller/ ganzer Kraft kämpfte er sich den Berg hinauf.
- Trotz aller/ der ganzen Mühe bekam sie eine schlechte Note.

Idiomatisch festgelegt sind:

- Ich wünsche dir alles Glück der Erde.
- Bis in alle Ewigkeit - Amen.

alle/jede(r) → jede(r)/ alle

als/ wann

- Wann er kam, sagte ihm die Wirtin, dass seine Freunde schon gegangen wären.
 Als er kam, sagte ihm die Wirtin, dass seine Freunde schon gegangen wären.

Wann ist keine Konjunktion. Im Satzgefüge muss die Gleichzeitigkeit in der Vergangenheit durch die Konjunktion *als* ausgedrückt werden. *Als* steht nur bei einmaligen Vorgängen. → G64

als ob

- Der Fremde tut so, als ob er mich nicht verstanden hatte.
 Der Fremde tut so, als ob er mich nicht verstanden hätte.

Meistens leitet *als ob* einen Nebensatz ein, in dem etwas nur Vorgestelltes, nicht Reales

kennen/ können

- Kennst du Französisch?
 Kannst du Französisch?

Kennen bezieht sich auf Wissen und Kenntnisse, *können* auf Fähigkeiten und Handlungen. Man kennt etwas und man kann etwas tun. *Können* ist ein Modalverb; auch wenn kein Verb folgt, kann man sich eines hinzudenken:

- Kannst du Französisch sprechen?

Es bezieht sich auf eine Fähigkeit, die jemand durch einen Lernprozess erworben hat:

- Kannst du Klavier spielen?
- Ich kann jetzt endlich den Yogasitz.

Die Frage *Kennst du das Französische?* könnte meinen, ob der Hörer etwas von dieser Sprache weiß, etwa dass es sie gibt.

Eine Verwechslung wird durch den minimalen lautlichen Unterschied begünstigt.

→ kennen/ wissen, → wissen/ können

kennen lernen/ kennen → kennen/ kennen lernen

Kenntnis/ Bekanntschaft → Bekanntschaft/ Kenntnis

kindisch/ kindlich → kindlich/ kindisch

kindlich/ kindisch

- Der Mann benahm sich kindlich.
 Der Mann benahm sich kindisch.

Kindlich bedeutet einem Kind gemäß, in der Art eines Kindes, im Gegensatz zu erwachsen: ein kindliches Aussehen, eine kindliche Handschrift; kindlich wirken.

Kindisch wird abwertend gebraucht und bedeutet als Erwachsener sich wie ein Kind benehmend: ein kindisches Benehmen, ein kindischer Trotz.

Kino/ Film → Film/ Kino

Kino

- In Gahzoin gibt es fünf Kino.
 In Gahzoin gibt es fünf Kinos.

Kino gehört in die Deklinationsklasse von Nomen, die im Genitiv Singular und in allen Pluralformen ein -s nehmen. Andere Nomen dieser Klasse sind: *Opa, Kaffee, Schal, Hotel, Radio*.

Kirche

- Ich habe zwei Museen und zwei Kirche gesehen und möchte dir davon erzählen.
 Ich habe zwei Museen und zwei Kirchen gesehen und möchte dir davon erzählen.

Kirche gehört zur n-Deklination. Es bildet den Plural in allen vier Kasus auf -n und ist

stark tut. Wenn es heftig regnet, sagt man auch *es schüttet*. Das Verb *schütteln* wird eher für feste Gegenstände verwendet:

- Wir schüttelten den Baum alle miteinander, damit die Pflaumen herunterfielen.
- Bei einer Begrüßung kann man sich die Hände schütteln und zur Verneinung den Kopf schütteln.

schwärmen

- Mein Freund schwärmt sich für klassische Musik.
- Mein Freund schwärmt für klassische Musik. (= findet sie gut)
- Mein Freund interessiert sich für klassische Musik.

Schwärmen wird nicht reflexiv gebraucht im Unterschied zu *sich interessieren für*. Schwärmen setzt Begeisterung voraus:

- Sie schwärmt für ihren Lehrer.
 - Er schwärmt von Irland.
- In diesem Sinn könnte der zweite Korrektursatz so lauten:
- Mein Freund schwärmt von klassischer Musik. (= er redet begeistert von ihr)

Schweiz

- Ich bin auch in den Schweiz und nach Österreich gefahren.
- Ich bin auch in die Schweiz und nach Österreich gefahren.

Schweiz ist ein Femininum. Es wird mit Artikel verwendet. → G42

schwemmen/ schwimmen → schwimmen/ schwemmen

schwer/ schwierig → schwierig/ schwer

schwer

- In Japan war es nicht so schwer, eine Stelle bekommen.
- In Japan war es nicht so schwer/ schwierig, eine Stelle zu bekommen.

Die Wendungen *schwer oder leicht sein* verlangen eine Infinitivgruppe mit *zu* als Ergänzung. → G18

schwierig/ schwer

- Ist Ihr Koffer sehr schwierig?
- Ist Ihr Koffer sehr schwer?

Schwierig bezieht sich auf Abstraktes: *eine schwierige Aufgabe, Entscheidung, Frage*. Man sagt auch von einer unangenehmen Lage oder einem komplizierten Menschen, es sei eine schwierige Situation oder ein schwieriger Mensch.

Schwer ist konkret bezogen auf das Gewicht: *ein schweres Stück Eisen, schwer beladen, schwer bepackt, einen schweren Koffer schleppen*. Übertragen: *ein schweres Gewitter, schwere Gehirnerschütterung, schwere Krankheit, eine schwere Rechenaufgabe*. Bezogen auf eine Aufgabe kann *schwer* ähnlich wie *schwierig* verwendet werden. Für beide Adjektive ist dann das Antonym *leicht*.

Schwierigkeit

- Da mein Freund schon einmal in diesem Ort gewesen war, hatten wir keine Schwierigkeiten, um unser Hotel zu finden.
- Da mein Freund schon einmal in diesem Ort gewesen war, hatten wir keine Schwierigkeiten, unser Hotel zu finden.**

Das Nomen *Schwierigkeit* verlangt einen zu-Infinitiv als Ergänzung.

Der Adverbialsatz mit *um... zu* ist eine freie Angabe, die an jeden Satz treten kann, aber nicht vom Verb verlangt wird:

- Sie hatte Schwierigkeiten, die Kinder anzuziehen, um mit ihnen zum Einkaufen gehen zu können.
- G18

schwimmen/ schwemmen

- Viele Häuser wurden durch das Hochwasser weggeschwommen.
- Viele Häuser wurden durch das Hochwasser weggeschwemmt.**

Schwimmen ist intransitiv und lässt kein Passiv zu. Lebewesen und Gegenstände können sich schwimmend im Wasser bewegen:

- Kork schwimmt fantastisch, Eisen geht natürlich unter.
- Als Bewegungsverb bildet es das Perfekt mit *sein*:

- Am Sonntag habe ich im Trimini geschwommen.
- Am Sonntag bin ich im Trimini geschwommen.**

Schwemmen ist transitiv und bedeutet, dass die Strömung des Wassers jemanden/ etwas irgendwohin treibt oder spült:

- Viele tote Seehunde wurden an den Strand geschwemmt.

See

- Wenn Sie Wassersport lieben, dann fahren Sie an die Soderae-See.
- Wenn Sie Wassersport lieben, dann fahren Sie an den Soderae-See.**

See ist ein Maskulinum. Es gibt auch die feminine Form *die See*, aber mit anderer Bedeutung: *der See* benennt ein Binnengewässer, *die See* dagegen das Meer.

sehen/ betrachten

- Wir sahen sehr aufmerksam auf das Bild.
- Wir betrachteten das Bild aufmerksam.**

Sehen + auf (Akkusativ) bedeutet eher *etwas kurz und oberflächlich mit einem Blick streifen*. Deswegen ist der Zusatz *sehr aufmerksam* unpassend. Für aufmerksames Ansehen ist das Verb *betrachten* (+ Akkusativ) angemessen.

sehen

- Endlich sehe ich den Zug ankommt.
- Endlich sehe ich den Zug ankommen.**

Im Fehlerbeispiel würde das heißen, dass hier einer anderen Person die Gäste serviert werden.

Bedienen ist allgemeiner. Das Akkusativobjekt nennt die Personen, die bedient werden, und nicht die Lebensmittel. Diese können mit der Präposition *mit* + Dativ angeschlossen werden:

- Er bediente die Touristen nach der Tradition der japanischen Teezeremonie mit Tee.
- In diesem Hotel werden sie ausgezeichnet bedient.
- Dieses Hotel hat einen ausgezeichneten Service.

Bedient sein als Zustandspassiv hat außerdem die Bedeutung von *ausgestattet sein*:

- Mit diesem Deutschlehrer sind sie gut bedient. Er hat nämlich viel Lehrerfahrung. Ebenso hat es umgangssprachlich die Bedeutung von *genug haben* in einem negativen Sinn:

- Als dann auch noch ein Reifen platzte, war ich total bedient.

Hier liegt eine grammatische Interferenz aus den romanischen Sprachen vor.

setzen/ sitzen

- Du kannst zurücksitzen und tatenlos zuschauen.
- Du kannst dich zurücksetzen und tatenlos zuschauen.
- Dort fanden wir einen freien Tisch und saßen uns.
- Dort fanden wir einen freien Tisch und setzten uns.

Sich setzen und *sitzen* sind eng verwandte Verben. *Sich setzen* bezeichnet eine Handlung und heißt sozusagen bewirken, dass man sitzt (= Zustand). Es geht also um den Gegensatz von Handlung und deren Ergebnis. Beide Verben haben eine lokale Ergänzung.

Sich setzen ist ein direktionales Verb, *sitzen* ein positionales:

- Wir saßen zu dritt auf dem Sofa.
- Wir setzten uns vorsichtig auf das Sofa, weil es ganz neu war.

- Er sitzt sich immer auf diesen alten Stuhl.
- Er setzt sich immer auf diesen alten Stuhl.
- Er sitzt immer auf diesem alten Stuhl.

Die Präposition *auf* ist eine Wechselpreposition. Entsprechend der Verbbedeutung verbindet sie sich mit Dativ und Akkusativ.

sich ärgern/ ärgern → ärgern/ sich ärgern

sich ändern/ variieren → variieren/ sich ändern

sich ändern/ ändern → ändern/ sich ändern

sich/ einander → einander/ sich

sich

- Wir könnten doch später treffen.
- Wir könnten uns doch später treffen.

überleben/ erleben → erleben/ überleben

überm/ übern

- Beim Spaziergang ist sie ihm zufällig überm Weg gelaufen.
 Beim Spaziergang ist sie ihm zufällig über den Weg gelaufen.

Diese Verschmelzung klingt sprechsprachlich und wird kaum geschrieben. → G50

übern/ überm → überm/ übern

überschlafen

- Er wollte mit dieser Frau überschlafen.
 Er wollte mit dieser Frau schlafen/ Geschlechtsverkehr haben.

Etwas überschlafen ist eine feste Zusammensetzung und bedeutet *etwas nicht sofort, sondern erst am nächsten Tag (= nach dem Schlaf) entscheiden*:

- Ich muss diesen Vorschlag erst mal überschlafen.

übersetzen

- Der letzte Roman von Süskind ist ins Französische übersetzt worden.
 Der letzte Roman von Süskind ist ins Französische übersetzt worden.

Die Partikel *über* kann zur Bildung trennbarer und nicht trennbarer Verben benutzt werden. Die trennbaren Verben haben Anfangsbetonung und bilden das Partizip Perfekt mit *ge-*. Dieses Präfix wird eingefügt:

- Wir sind mit der Fähre von Griechenland aus nach Italien übersetzt.

Die nicht trennbaren Verben sind stammbetont, sie nehmen gar kein *ge-* im Partizip:

- Martin Luther hat die Bibel ins Deutsche übersetzt.

Ähnliches gibt es auch für andere Partikeln:

- Mein jüngerer Bruder hat den Polizisten elegant umfahren.
- Mein jüngerer Bruder hat den Polizisten leider umgefahren.

→ G75

Ufer/ Bank

- Wir schwammen bis zur gegenüberliegenden Bank.
 Wir schwammen bis zum gegenüberliegenden Ufer.

Die Hauptbedeutungen von *Bank* sind *Geldinstitut* oder *Sitzgelegenheit*. Das ergibt eine breite Palette von Verwendungen, wie sie sich auch in Komposita ausdrückt: *Commerzbank; Parkbank, Holzbank*. Für das Ufer eines Flusses wird das Wort *Bank* allein nicht verwendet, das würde zu Verwirrung führen. Dazu dient das seltene Kompositum *Uferbank*. Mögliche Interferenz aus dem Englischen.

Uhr/ Stunde → Stunde/ Uhr

Uhr/ Glocke → Glocke/ Uhr