

Universität Augsburg
Philologisch-Historische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik
Sommersemester 2014
Hauptseminar „Korrektur, Feedback, Scaffolding“
Dozentin: Dr. Ana da Silva

Hauptseminararbeit

Zum Stellenwert und Umgang mit Fehlern im schulischen DaZ-Unterricht

Fehlerkultur in Lehrwerken, Handreichungen und Lehrplan

eingereicht von
Miriam Riegger

Inhaltsverzeichnis

1. Förderunterricht als Reaktion auf sprachliche Defizite	1
2. Forschungsgeschichtliche Entwicklungen	3
2.1 Wandlung des Fehlerkonzepts	3
2.2 Stellenwert der Korrektur in der Forschungsgeschichte	4
3. Besonderheiten des DaZ-Unterrichts	6
3.1 Zielsetzung und Herausforderungen des DaZ-Unterrichts	6
3.2 Didaktische Folgerungen für den Umgang mit Fehlern	8
4. Zum Lernen aus Fehlern und der Notwendigkeit einer schulischen Fehlerkultur ..	12
5. Analyse von Lehrwerken und Lehrplänen	15
5.1 Planetino 1 – Deutsch für Kinder.....	15
5.2 Lehrplan DaZ Bayern	17
5.3 LehrplanPLUS	17
6. Ergebnisse und abschließende Bemerkungen	18
Literaturverzeichnis	20
Quellen	23
Anhang: Lehrpläne	23

1. Förderunterricht als Reaktion auf sprachliche Defizite

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stellt in Deutschland inzwischen den Normalfall dar. Diese unter anderem durch Arbeitsmigration Mitte des letzten Jahrhunderts entstandene Situation stellt vor allem die Bildungspolitik vor große Herausforderungen: Es gilt, die Kinder nichtdeutscher Herkunft der ersten, zweiten oder dritten Generation, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist, in den Bildungsstätten so zu fördern, dass eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht möglich ist und keine „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke 2009) stattfindet. Innerhalb der Bildungseinrichtungen wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit jedoch nach wie vor oftmals als ein Defizit wahrgenommen, da mangelnde Deutschkenntnisse es Kindern mit Migrationshintergrund (künftig KmM) oft nicht erlauben, dieselben Ergebnisse wie Muttersprachler zu erzielen. Bei aktuellen Diskussionen um die Dringlichkeit effektiver Fördermaßnahmen im Bereich der Spracherziehung für KmM, die vor allem nach dem PISA-Schock 2000 in Deutschland immer lauter wurden, fällt auf, dass dabei vor allem bessere Deutschkenntnisse der Kinder gefordert werden. Zu diesem Zweck wurden in den letzten Jahrzehnten in Deutschland flächendeckend Sprachförderprogramme eingeführt, denen je nach Bundesland unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen, deren Fokus aber stets darauf liegt, die Kinder mit sprachlichen Defiziten möglichst schnell auf eine Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten. So wird der multilinguale Kontext moderner Schulen und Familien im deutschsprachigen Raum weitgehend noch als Bildungshindernis und nicht als Chance verstanden und soll durch eine monolinguale Lernumgebung im Unterricht kompensiert werden (vgl. Gogolin 2008).

Fehlern und Korrekturen kommen in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die den Sprachförderunterricht besuchen, sind hinsichtlich ihrer Erfahrung mit Fehlern in gewisser Weise ‚vorbelastet‘. Sie besuchen den Förderunterricht ja gerade, weil sie natürlicherweise eine größere Tendenz zu fehlerhaften Äußerungen aufweisen als ihre Mitschüler der Regelklasse. Außerdem erfordert diese Form des Unterrichts von der Lehrkraft ein großes Maß an Sensibilität für die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Schüler, die wiederum deren Sicht auf Feedback allgemein – und Korrekturen im Speziellen – beeinflussen.

Die Frage nach dem Umgang mit Fehlern ist ein in der Fachdidaktik vieldiskutiertes Thema. Das für die Beantwortung dieser Frage zentrale Verständnis von Fehlern und deren Ursachen erfuhr über die letzten Jahrhunderte hinweg einen enormen Wandel. Von einem durchweg negativen Fehlerkonzept, das den Fehler als Ausdruck von Mängeln versteht, die es auszumerzen gilt, über eine Pathologisierung des Fehlers fand eine Entwicklung hin zu einer

„positiven“ Auffassung des Fehlers im Sprachenunterricht statt. Letzteres Fehlerkonzept etablierte sich in den 60er-Jahren vor allem durch Pit Corder, der die Entstehung fehlerhafter Äußerungen im Sinne der *Interlanguage* als natürlichen Prozess des Hypothesentestens verstand.

Diese neue Perspektive auf fehlerhafte Äußerungen eröffnet jedoch für Lehrkräfte im Sprachenunterricht auch neue Freiräume, die Maximenkonflikte bei der Fehlerkorrektur entstehen lassen können: *Welche* Fehler sollen *wie* korrigiert werden? Handelt es sich bei der betrachteten Schüleräußerung lediglich um den Ausdruck einer für die *Interimsprache* typischen Unsicherheit oder bereits um eine falsch verinnerlichte Struktur im Sinne einer Fossilisierung? Soll eingegriffen, also korrigiert werden oder hemmt die Unterbrechung die Kommunikation? Für den Unterricht in der Primarstufe ist im Hinblick auf die „Fehlerkultur“ aus den bereits genannten Gründen vor allem der DaZ-Unterricht von großer Relevanz. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch auch der veränderte Stellenwert der Korrektur aufgezeigt werden; dieser wird in neuester Zeit im Diskurs um das Lernen aus Fehlern immer mehr Bedeutung zugesprochen. Nachdem also ein historischer Abriss über den Wandel des Fehlerkonzeptes und die Besonderheiten des DaZ-Unterrichts im Hinblick auf Fehler und Korrekturen gegeben wird, soll Punkt 4 der Arbeit den didaktischen Ansatz des „Fehlerlernens“ oder „negativen Wissens“ (Oser & Hascher 1997) genauer in seinen unterrichtspraktischen Konsequenzen betrachten.

Der Analyseteil der Seminararbeit soll zeigen, inwiefern die für die Grundschule konzipierten DaZ-Lehrwerke und Handreichungen versuchen, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern zu unterstützen und, ob Grundschullehrer in Lehrplänen für Deutsch als Zweitsprache für unterschiedliche Arten der Korrekturen sensibilisiert werden. Bei den untersuchten Lehrplänen handelt es sich um die Lehrpläne des Kultusministerium Bayern. Der Lehrplan DaZ wurde im Jahr 2001 konzipiert und diente im Anschluss daran für viele Bundesländer als Vorlage für eigene Konzepte zum schulischen DaZ-Unterricht. Der neue LehrplanPLUS liegt bislang als Vorlage vor, soll aber zum Schuljahr 2014/2015 an bayerischen Grundschulen zum Einsatz kommen.

Die vorliegende Arbeit kann aufgrund ihres Umfangs keine detaillierten Ergebnisse zu Feedback und Korrektur, wie sie aktuell in Klassenzimmern vorzufinden sind, liefern, sie soll jedoch für den Kontext der bayerischen Grundschule eine Bestandsaufnahme des Fehlerkonzeptes, wie es Lehrwerken, Lehrplänen und Lehrerhandreichungen des Förderunterrichts Deutsch als Zweitsprache zugrunde liegt, liefern. In diesem Zusammenhang wird für die Entstehung einer „Fehlerkultur“ im DaZ-Unterricht plädiert, die die

Besonderheiten dieses speziellen Unterrichtskontextes im Hinblick auf Feedback berücksichtigt.

2. Forschungsgeschichtliche Entwicklungen

Der Fehlerbegriff wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Seine begriffliche Differenzierung erfolgt meist in Bezug auf die Funktion der je nach Kontext anders benannten ‚Falschheit‘; oft wird der Fehler jedoch als ein von der Norm abweichender Sachverhalt oder Prozess verstanden (vgl. Oser & Hascher 1997: 3). Insofern spielt also bei der Bewertung von Fehlern das Bezugssystem eine entscheidende Rolle. Die Bedeutung der Norm soll an späterer Stelle noch genauer betrachtet werden. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Entwicklung der Vorstellungen von Ursachen und Potentialen des Fehlers in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik gegeben werden. Dabei wird bewusst nicht zwischen mündlichen und schriftlichen Fehlern differenziert, um eine ganzheitliche Betrachtung des Phänomens Fehler im Sprachenunterricht zu ermöglichen.

2.1 Wandlung des Fehlerkonzepts

Das Konzept des Fehlers unterlag im gesellschaftlichen Diskurs und insbesondere in der Didaktik des letzten Jahrhunderts einem enormen Wandel. Nachdem der Fehler in der Fremdsprachendidaktik sehr lange in der Tradition der kontrastiven Linguistik als ein Ergebnis von Interferenzen der Erst- mit der Fremdsprache galt, war Corder in den 60er-Jahren wohl einer der ersten, der „unter Zurückweisung behavioristischer Lerntheorien“ (Blex 2001: 1) einen Paradigmenwechsel im Fehlerdiskurs einleitete. So sind *errors*¹ nach Corder

indispensible to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother-tongue and by those learning a second language. (Corder 1967: 167)

Er definiert Fehler als „etwas Natürliches, nämlich Indizien dafür, dass der Lerner sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzt“ (Edmondson & House 2011: 219). So nimmt er dem Lernerfehler nicht nur sein Stigma, sondern schreibt ihm gar noch den Status einer Strategie zu. Diese Interpretation des Fehlers kennzeichnet einen enormen Wandel des Fehlerkonzepts, da zuvor allgemein noch die Auffassung herrschte, Fehler seien ein vermeidbares Übel, das es in

¹ Corder (1967) verwendet diesen Begriff in Abgrenzung zu den *mistakes*, den unsystematischen Performanzfehlern.

jedem Fall auszumerzen gelte (vgl. Königs 2007: 377; Kleppin 2010: 1060). Dieser Paradigmenwechsel, unterstützt vom Konzept der *Interlanguage* nach Selinker (1972), bereitete den Weg für viele fehleranalytische Forschungen, die sich vor allem mit den Ursachen für die Entstehung von Fehlern und deren Kategorisierung beschäftigten.

Auch die Suche nach Fehlerquellen ging Hand in Hand mit sprachtheoretischen Strömungen: Nachdem in der Tradition der Kontrastivhypothese der Fokus der Forschung vor allem auf Interferenzfehlern lag, die durch strukturelle Diskrepanzen der Muttersprache mit der Fremdsprache erklärt wurden, wurden in den 1970er-Jahren verstärkt Analysen zu intralingualen Fehlerursachen durchgeführt (vgl. z.B. Wode 1978). Die Annahme, dass Erst- und Zweitspracherwerb identisch verliefen und somit bei beiden auch dieselben Fehler aufträten, mündete schließlich in der Identitätshypothese. Diese beiden konträren Positionen wurden letztlich abgelöst durch „multikausale Erklärungen“ (Kleppin 2010: 1060), die es zuließen, Fehlern von Fremd- und Zweitsprachenlernern den Status lernersprachlichen Hypothesentestens zuzuschreiben.

2.2 Stellenwert der Korrektur in der Forschungsgeschichte

Für die Fremdsprachendidaktik hingegen war die Frage nach dem Umgang mit Fehlern und nach Korrekturformen von weitaus größerer Bedeutung. Diese sind eng verknüpft mit den Erkenntnissen und Ansichten zu den Fehlerursachen und rückten mit der Analyse der *Interimsprache* immer stärker ins Interesse der Forschung (vgl. Kleppin 2010: 1061). Ganz allgemein bezieht man sich mit dem Begriff der Korrektur auf „die Reaktion auf eine fehlerhafte sprachliche Äußerung“, die sich je nach Sprachmodus (z.B. gesprochene vs. geschriebene Sprache) und Situation (z.B. unterrichtliche vs. außerunterrichtliche Kommunikation) unterscheidet (vgl. Königs 2007: 378). Es handelt sich bei der Korrektur um eine Art des Feedbacks, die einerseits dem Lerner die Möglichkeit bietet, seinen Lernstand selbst einzuschätzen und andererseits aus Lehrersicht durchgeführt wird, um den Fehler zukünftig zu vermeiden (vgl. auch Storch 1999: 315). Feedback wiederum kann als eine Form des Input betrachtet werden. Gass (1997) unterscheidet hierbei zwischen *positive evidence* und *negative evidence*: Ersteres gibt dem Lerner Auskunft darüber, was in der Zielsprache erlaubt ist, wohingegen

negative evidence [...] provides the learner with information about the incorrectness of an L2 form or utterance and is often realized through the provision of corrective feedback in response to the learner's nontargetlike L2 production. (Li 2010: 310)

Zur Wirkung dieser beiden Formen des Inputs bzw. zur Bedeutung des korrektiven Feedbacks prägen unterschiedliche Positionen den Diskurs. Während einige Forscher davon ausgehen, dass der Zweitspracherwerb sehr stark abhängig ist von der Menge der ‚positiven Belege‘ (*positive evidence*) in der Zielsprache und die Aufgabe der Lehrkraft in erster Linie deren Bereitstellung ist, brachten andere Studien hervor, dass Lerner ohne *negative evidence* selbst nach jahrelangem Input in der Zielsprache noch zahlreiche fehlerhafte Äußerungen produzieren. Diese Erkenntnis entstand durch Beobachtungen von Schülern in französischen Immersionsklassen in Kanada (vgl. Swain 1985). So entstand die Annahme, dass Korrekturen den Sprachlernprozess positiv beeinflussten und dazu dienten „unsichere ‚gute‘ Wissensbestände (zutreffende Hypothesen über die Struktur der Zielsprache) zu stabilisieren und ‚schlechte‘ Wissensbestände zu destabilisieren und durch bessere Hypothesen zu ersetzen“ (Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 197). Oser & Hascher (1997) führten in den späten 90er-Jahren in der Schweiz eine groß angelegte Studie zum Thema „negatives Wissen“ und „Lernen aus Fehlern“ durch, auf die unter Punkt 4 noch genauer eingegangen wird.

Analog zu den Entwicklungen in der Fehlerdebatte führten diese konträren Positionen zu den bereits erwähnten „multikausalen Erklärungen“, die im Zuge der *Interlanguage* zum Tragen kamen und einhergingen mit einer veränderten Fehlerbehandlung. Es etablierte sich eine positive Sichtweise auf Fehler und der Korrektur wurde ein größerer Stellenwert im Erwerbsprozess der Fremdsprache beigemessen – auch, wenn über deren Auswirkungen auf den Spracherwerb selbst heute noch keine genauen, empirisch belegten Aussagen gemacht werden können. In Folge dessen zeichnete sich auch ein toleranterer Umgang mit lernersprachlichen Fehlern in der fremdsprachendidaktischen Praxis ab (vgl. Kleppin 2010: 1061). Die kommunikative Wende bewirkte eine Fokussierung auf die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen im Sprachenunterricht und gleichzeitig eine Unterordnung der Korrektheit, solange die Kommunikation nicht beeinträchtigt wird. Dies stellt wiederum die Lehrkraft vor die große Herausforderung zu entscheiden, welche sprachlich fehlerhaften Äußerungen das Verständnis in der Zielsprache behindern und somit einer Korrektur bedürfen bzw. wann eine Korrektur die kommunikativen Bedürfnisse des Lerners hemmt. Besonders im Förderunterricht mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es wichtig, deren Redebedürfnisse nicht zu hemmen, aber gleichzeitig Korrekturen nicht zu vernachlässigen. Das dadurch entstehende Spannungsfeld soll im Folgenden genauer beschrieben werden.

3. Besonderheiten des DaZ-Unterrichts

Die Erforschung der Interaktion im Fremdsprachenunterricht allgemein kann bereits auf eine längere Tradition zurückblicken. Einzelne Studien zu Korrekturen in dieser Unterrichtsform machen es möglich, präzise Aussagen über Korrekturverhalten, -arten, -präferenzen und dergleichen zu treffen (vgl. z.B. Chaudron 1977, Lochman 2002 oder Blex 2003) und Korrektorempfehlungen zu geben (vgl. Kleppin 2007). Studien zum Bereich der Interaktion, Korrekturen und Feedback speziell für den DaZ-Unterricht sind bislang jedoch sehr selten und stellen ein Desiderat dar (vgl. Rost-Roth 2009: 428). Dies erschwert es, Lehrkräften Empfehlungen für den Umgang mit Fehlern der DaZ-Schülerinnen und -Schüler an die Hand zu geben. Das folgende Kapitel versucht jedoch, anhand der wenigen vorliegenden Erkenntnisse aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache und einiger relevanter, allgemeiner Forschungsergebnisse, eine Auswahl an Charakteristika im Umgang mit Fehlern vorzunehmen. Ein Großteil der im Folgenden genannten Aspekte kann ohne weiteres auf das ganze Feld des Fremdsprachenunterrichts übertragen werden, einige der allgemeinen Besonderheiten sind jedoch für die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von größerer bzw. geringerer Bedeutung und sind in diesem Kapitel dementsprechend repräsentiert. Diese Einschränkung des Geltungsbereichs wird im Hinblick auf die im Analyseteil untersuchten Quellen und die Zielsetzung der Arbeit vorgenommen.

3.1 Zielsetzung und Herausforderungen des DaZ-Unterrichts

Schulische Sprachförderung zielt in erster Linie darauf ab, die sprachlichen Ressourcen der Kinder so an die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anzugleichen, dass eine Teilnahme am Regelunterricht keine Benachteiligung der Kinder im Hinblick auf deren rezeptive und produktive Fähigkeiten des Deutschen mit sich bringt. Vor allem im Anfangsunterricht ist der Ausbau der mündlichen Sprache im Hinblick auf die alltäglichen Erfordernisse des Lebens und der Schule ein wichtiges Ziel des DaZ-Unterrichts. In Phasen der freien Konversation bzw. bei umfangreicheren mündlichen Produktionen sollte daher auch darauf geachtet werden, dass durch zu viel verbessernde Korrektur die Kinder nicht in ihren Kommunikationsbedürfnissen gehemmt werden (vgl. Rösch 2005: 36). Doch bereits seine Zielsetzung – eine Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten zu erzielen – macht es für diese Form des Förderunterrichts notwendig, sprachliche Fehler nicht einfach stehen zu lassen, sondern in Form des korrektiven Feedbacks aufzugreifen. Auf diese Weise wird ein Spannungsfeld generiert, das für die Lehrkraft eine besondere Herausforderung darstellt; sie muss ein Korrekturverhalten entwickeln, das den Anforderungen der DaZ-Förderung gerecht wird. Denn die Konsequenzen

einer zu fehlertoleranten bzw. -intoleranten Handlung liegen auf der Hand: Erstgenanntes kann die Entstehung von Fossilisierungen begünstigen, auf Letzteres reagieren KmM oft mit Vermeidungsstrategien oder Simplifizierungen. Gerade diese beiden Gewohnheiten sollen im DaZ-Unterricht aufgebrochen werden. Tendenziell verhindern Vermeidungsstrategien einen aktiven Spracherwerb, da durch die Verwendung vorwiegend einfacher, bekannter Strukturen, kein neues Wissen generiert und gefestigt werden kann. Bei Fossilisierungen „versteinert [der Zweitspracherwerb], stagniert oder entwickelt sich sogar in frühere Stadien des eigenen Zweitspracherwerbs zurück“ (Rösch 2005: 16); es entstehen oft fehlerhafte sprachliche Strukturen, die nur mühsam wieder aufzubrechen sind. Neben diesen Strategien treten bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, häufig Fehler auf, die durch Interferenzen der Erst- mit der Zweitsprache entstehen und es kommt oftmals zu Tilgungen, Übergeneralisierungen oder Überdehnungen (vgl. Rösch 2005: 16). Insgesamt haben die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen einen begrenzteren Wortschatz und Probleme in der Begriffsbildung, was wohl auf ihren begrenzten Input zurückzuführen ist. Die wohl folgenreichsten Schwierigkeiten bereitet ihnen die Bildungssprache bzw. Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), die in vielen Fällen trotz guter umgangssprachlicher Kompetenz, den Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS), nicht ausreichend ausgebildet ist. Der Sprachunterricht in der Grundschule konzentriert sich sowohl im Fach Deutsch der Regelklasse als auch im Förderunterricht DaZ auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit und vernachlässigt so eine über die Alphabetisierung hinausgehende Schriftlichkeit (vgl. Krumm 2007: 113, 119; Cummins 2003). Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder aus zugewanderten Familien können in der Schule ihre Sprachfertigkeiten zwar verbessern, aber oftmals ohne systematisch die Anforderungen, die die abstrakte, strukturell komplexe und dichte Bildungssprache an sie stellt, zu erfüllen (vgl. Gogolin 2011: 227). Müssen die CALP-Fähigkeiten in der Zweitsprache ausgebildet werden – weil sie auch in der Erstsprache nicht vorhanden sind und somit nicht transferiert werden können – sind die Anforderungen an die Didaktik laut Heidi Rösch (2007) deutlich höher. Dies markiert ihr zufolge auch einen Unterschied zum Fremdsprachenunterricht, der sich nicht in gleicher Weise und vor allem nicht unter diesem enormen Zeit- und Erfolgsdruck um die Ausbildung des CALP-Niveaus kümmern muss (vgl. Rösch 2007: 155).

Schülerinnen und Schüler, die in Sprachförderprogramme eingebunden sind, sind oftmals bereits in gewisser Weise für Fehler sensibilisiert oder gar vorbelastet, da sie im schulischen Kontext bereits mehr Erfahrungen mit Korrekturen sammeln (müssen). Aufgrund ihres sprachbiographischen Hintergrunds weisen ihre sprachlichen Produktionen in der Zweitsprache

Deutsch mehr Fehler auf als die ihrer Mitschüler mit Deutsch als Muttersprache. So schneiden DaZ-Kinder auch in Tests oft schlechter ab und sind nach wie vor auf der Haupt-/Mittelschule überrepräsentiert: Dem aktuellen Bildungsbericht Bayern aus dem Jahr 2012² zufolge haben von 445.333 Grundschulern in Bayern 15,4 % Migrationshintergrund (vgl. Statistik in Lankes 2012: 20). Bei der Einschulung zum Schuljahr 2010/2011 entsprach dies einer Zahl von 20.925 Kindern, von denen insgesamt 58,3 % weitere Fördermaßnahmen in Form von Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen erhalten (vgl. ebd.: 104). Beobachtet man den weiteren Werdegang dieser Kinder, wird deutlich, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschülern insgesamt schlechtere Leistungen erzielen und demzufolge seltener einen mittleren Schulabschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung erreichen (vgl. ebd.: 82, 216). Vor diesem Hintergrund ist gerade für den Sprachförderunterricht ein sensibler Umgang mit Fehlern enorm wichtig, um eine zusätzliche Stigmatisierung des Fehlers zu verhindern. Dies würde einen produktiven Umgang mit Fehlern, für den in vorliegender Arbeit plädiert wird, quasi unmöglich machen. Das folgende Unterkapitel wird diese notwendige Sensibilität und die daraus entstehenden didaktischen Folgerungen präzisieren. Die Intention ist hierbei nicht, pauschale Empfehlungen zu geben, vielmehr soll der bislang ausgeführte theoretische Diskurs auf die Praxis des Sprachförderunterrichts in der Grundschule übertragen werden, um anschließend zu überprüfen, ob Lehrwerke, Handreichungen und der bayerische Lehrplan den positiven Umgang mit Fehlern unterstützen.

3.2 Didaktische Folgerungen für den Umgang mit Fehlern

Aufgrund der im DaZ-Bereich bestehenden Desiderate können und sollen an dieser Stelle keine allgemeingültigen didaktischen Hinweise gegeben werden, einige wissenschaftliche Erkenntnisse geben jedoch Einblick in die Komplexität, die die Fehlerkorrektur bei sprachlichen Äußerungen von Zweitsprachlern mit sich bringt. Dabei soll die Zielsetzung, möglichst günstige Bedingungen für eine Erweiterung der Sprachkompetenzen zu schaffen, im Vordergrund stehen. Es wird auch davon ausgegangen, dass – wie unter Punkt 2 erklärt – sprachliche Interaktion und Feedback Auswirkungen auf die lernersprachlichen Kompetenzen haben.

² Die Zahlen des Bildungsberichts beziehen sich auf das Schuljahr 2010/2011.

Rost-Roth (2009) beschäftigte sich auf Basis der im Rahmen des FöDaZ-Projekts erhobenen Daten³ mit der lehrerseitigen Korrektur bei mündlichen Produktionen⁴ des DaZ-Förderunterrichts und stellte dabei fest, dass Aufforderungen zur Selbstkorrektur in dieser Unterrichtsform wesentlich häufiger vorkommen als in anderen Kontexten. Sie verglich die Daten mit Beobachtungen der Freien Konversation im Erwachsenenunterricht und Sprachtandem-Situationen in Südtirol. Außerdem bemerkte sie, dass Ausdruckshilfen, wie sie als Reaktion auf eine Selbstinitiierung des Schülers durch Unsicherheit oder Zögern folgen, vergleichsweise selten sind im DaZ-Kontext. Bei Ausdruckshilfen handelt es sich um eine Fremdreparatur des Gesprächspartners, die vom Lerner selbst eingeleitet wird, wie das folgende Beispiel⁵ zeigt (Rost-Roth 2009: 432):

*S6: da ham wir uns so in den bus gessen [//] gese
*U: °gesetzt°
mehrere: gesetzt

In einem Fall wie diesem sollte dem Gesprächspartner – hier der Lehrkraft – klar sein, dass hier eine Hilfestellung in Form der korrekten Partizipform notwendig ist, da der Schüler bzw. die Schülerin bereits die entsprechende Form eines anderen Verbs konstruierte, sich daraufhin versuchte selbst zu korrigieren und schließlich erneut zögerte. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass es im Anschluss an eine Selbstinitiierung zu einem Aushandlungsprozess kommt, der kennzeichnend ist für „reparative Handlungsmuster“ (Rehbein 1984: 5). Diese müssen nicht zwangsläufig dem Dreischritt-Muster entsprechen, vielmehr zeichnet sie aus, dass der Sprecher – im Falle der untersuchten Kontexte ist dies der Lerner – die Sequenz abschließt (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht folgendes Beispiel (aus Kleppin 2007: 83):

Eine Studentin erzählt über einen Mitbewohner im Studentenwohnheim:
S: Er hat Probleme, sich zu verständigen. Er ist... (Pause von 3 Sek.)
L: zurückhaltend
S: Nein, nicht zurückhaltend, egoistisch: Er macht, was er will.
L: Ja, egoistisch oder auch rücksichtslos.

Die Beobachtung, dass Aufforderungen zu Selbstkorrekturen eine relativ häufige Erscheinung des DaZ-Förderkontextes sind und die an den Beispielen verdeutlichten Reparatursequenzen mit Ausdruckshilfen im Gegenzug eher seltene, kann darin gründen, dass Ersteres als typische „dreischrittige Unterrichtskommunikation“ gilt, Letzteres jedoch nicht in dieses Schema passt. Unter diesem „didaktisch festgelegten Interaktionsmuster“ (Lochtman 2002: 6) oder auch

³ Für genauere Angaben zu Konzeption, Durchführung und Ergebnissen dieses Projektes vgl. Ahrenholz (2003) und Ahrenholz (2006).

⁴ Die von Rost-Roth herangezogenen Daten beziehen sich auf Beobachtungen von erlebnisbezogenem oder thematisch vorgegebenem Erzählen (ERZ) und mündlicher Produktionen mit Texten oder Bildern als Sprechanelassen (T/B) (vgl. Rost-Roth 2009: 429).

⁵ Die Beispiele wurden mit ihren Transkriptionszeichen aus der Literatur übernommen.

Lockstep-Verfahren genannt, versteht man die für den schulischen Unterricht typische Abfolge einer Interaktion: auf eine Initiierung (*initiation*) wird reagiert oder geantwortet (*response*) und anschließend *Feedback* gegeben (IRF-Sequenz, vgl. hierzu Sinclair & Coulthard 1975). Letzteres Beispiel passt insofern nicht ganz in dieses Schema, als der Schüler bzw. die Schülerin mit der Hilfestellung der Lehrkraft nicht einverstanden ist und die Korrektur nicht lediglich wiederholt, sondern nach einem passenderen Ausdruck sucht.

Die Erkenntnisse, die sich aus den Vergleichen mit anderen Unterrichtskontexten ergeben, bergen womöglich ein Potential zum verbesserten Umgang mit Fehlern: Achtet die Lehrkraft aufmerksam auf Anzeichen von Unsicherheiten, hat sie die Möglichkeit Hilfestellungen zu bieten, die Unsicherheit des Kindes zu verorten und je nach Situation dies als Lernanlass zu interpretieren. Ein vermehrter Fokus auf Selbstinitiiierungen, die in diesem Fall nichts anderes sind als Bekundungen der Unsicherheit, ist auch nach Seliger (1983: 257) ratsam, wenn er schreibt, dass „learners who initiate interaction are better able to turn input into intake“. Andererseits muss auch hier wieder abgewägt werden, ob eventuell noch eine Selbstkorrektur folgen kann oder ob tatsächlich eine Fremdkorrektur notwendig ist; denn einer vom Lerner selbst durchgeführten Korrektur wird ein höheres Maß an kognitiver Aktivierung zugeschrieben als der bloßen Wiederholung einer Fremdkorrektur. Generell gilt jedoch bei der mündlichen Korrektur, dass diese den Lernprozess nur voranbringt, wenn die zielsprachliche Umgebung, also insbesondere auch der Lehrende, bemüht ist, für beide Seiten zufriedenstellende sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. Schmidt 1994: 331).

Ein weiterer Begriff von Bedeutung im Umgang mit Fehlern im DaZ-Kontext ist die „Normtransparenz“. Spychiger, Kuster & Oser (2006: 93f.) begründen dies folgendermaßen:

Je nach Herkunftskultur und Migrationsgeschichte sind sie [KmM] in ihrem Schulalltag häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert, geltende soziale oder fachliche Normen nicht zu kennen. Sie unterscheiden sich in ihrer kulturellen Identität von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und müssen sich deshalb neben den schulspezifischen Lernprozessen immer auch noch mit kulturellen Aspekten des Schulalltags auseinandersetzen.

Von diesen Schwierigkeiten, wenn es um Normvorstellungen geht, sind unterschiedliche Bereiche betroffen (vgl. ebd.): (1) der Bereich der verbalen und nonverbalen Kommunikation weist in vielerlei Hinsicht Kulturspezifika auf, dies kann sich in der Gesprächigkeit der Schüler, dem Verständnis von Schüler- und Lehrerrolle oder auch im Umgang mit Kritik und Sanktionen zeigen, (2) das Verständnis schulbezogener soziokultureller Normen ist oft durch sprachliche Schwierigkeiten oder kulturelle Distanz nicht gegeben, (3) in Interaktions- und damit einhergehenden Etikettierungsprozessen werden KmM von Lehrkräften ‚in Schubladen gesteckt‘, Lernprobleme werden mit kulturellen Diskrepanzen gleichgesetzt und negative

Erwartungen werden nur selten revidiert (vgl. Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000). Soll unter diesen Umständen eine Lernumgebung gestaltet werden, die allen Kindern gleichberechtigt ermöglicht, zu lernen, muss die Lehrkraft ein hohes Maß an kulturellem Verständnis und Einfühlungsvermögen mitbringen: Korrekturzeichen und -konventionen müssen zu Beginn des Schuljahres für alle transparent gemacht werden, es muss eine ständige Verständnissicherung erfolgen, selbstverständlich scheinende Abläufe müssen für alle geklärt werden, Lehrer- und Schülerrollen bedürfen einer Thematisierung. Denn werden die Erwartungsnormen der Mehrheitsgesellschaft nicht erfüllt, kann dies laut Steger (1971: 19) Sanktionen nach sich ziehen:

Die Erwartungsnorm erweist sich damit als ein Mittel der sozialen Kontrolle, das bei Abweichungen, deren Grenzwert wir nicht kennen, zu den verschiedensten Arten von ‚Sanktionen‘ führt, vom hochmutigen Naserümpfen bei Orthographie- und Grammatikfehlern bis zum Ausschluß aus der Gemeinschaft wegen ständigen ‚Vergreifens im Ton‘. Von langsamer Beförderung, dem Ausbleiben des gesellschaftlichen Verkehrs bis zur tätlichen Bedrohung wegen eines Akzents, der jemanden als Angehörigen einer verhaßten Gruppe ausweist, sind die Einwirkungsmöglichkeiten der Erwartungsnorm groß.

Auf die bereits genannten defizitären bildungssprachlichen Kompetenzen von KmM zurückkommend, spricht Heidi Rösch von einer „Schonpädagogik“, die sie bei vielen Lehrkräften im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beobachtete. Diese würde sprachliche Defizite, die sich in fehlerhaften Äußerungen oder Assoziationen manifestieren, nicht aufgreifen, sondern übergehen. Dies liege häufig daran, dass Lehrkräfte keine Strategien ausgebildet hätten, sprachliche Normverstöße konstruktiv mit den Schülern zu bearbeiten (vgl. Rösch 2007: 152).

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, ist der Bereich der Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht eine äußerst voraussetzungsreiche Aufgabe für die Lehrkraft. Es gilt sowohl auf konnotativer als auch auf affektiver Ebene einige Besonderheiten zu beachten, die in erster Linie der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft geschuldet sind. Da das Ziel dieser Arbeit jedoch nicht sein kann, Lehrkräften konkrete Empfehlungen auszusprechen, konzentriert sich das folgende Kapitel auf den Diskurs um das Lernen aus Fehlern.

4. Zum Lernen aus Fehlern und der Notwendigkeit einer schulischen Fehlerkultur

Als Begründer der Fehlerkunde gilt Hermann Weimer. Er beschäftigte sich erstmals 1925 mit der „Psychologie des Fehlers“, indem er zwischen Fehler und Irrtum unterscheidet:

Der Fehler ist [...] eine Abweichung vom Richtigen, die nicht zu sein braucht und die darum auch nicht immer und bei allen in gleicher Weise eintritt. Am nächsten ist ihm der Irrtum verwandt, und dieser wird darum oft mit Fehler verwechselt. Die wesentliche Differenz beider liegt darin, daß der Irrtum auf der Unkenntnis gewisser Tatsachen beruht, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung sind, während der Fehler aus dem Versagen der drei wichtigsten Leistungsfunktionen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des Denkens hervorgeht. Erst dieses Versagen macht den Fehler möglich. (Weimer 1929: Sp.54; zitiert nach Glück 1999: 171)

Ein Lerner unterliegt also einem Irrtum, wenn er es nicht besser weiß, also ein Mangel an Informationen besteht. Einen Fehler definiert er als Normabweichung, die jedoch aufgrund des Vorwissens zu verhindern wäre. Weimer bemängelt, dass Fehlern gegenüber eine negative Haltung vorherrscht, da sie als Störung empfunden würden. Dies erschwere den Lernprozess, der von einem Fehler ausgehen könne. Soll aus einem Fehler gelernt werden, ist daher wichtig, dass Lernende ihre Fehler selbst suchen und korrigieren und „das Richtige gut begründet wird“ (Oser & Hascher 1997: 4). Weimer schlägt im Anschluss daran bereits Anfang des 20. Jahrhunderts einen konstruktiven Umgang mit Fehlern in Kombination mit einer Fehlerbekämpfung vor (vgl. ebd.). In den 90er Jahren beschäftigte sich Fritz Oser intensiv mit dem Thema *Lernen aus Fehlern*, was für ihn heißt, „die Grenzen innerer Operationen zu erfahren und damit zu erreichen, dass diese Fehler nicht mehr begangen werden“ (ebd.). So werde ein sogenanntes „Fehlerwissen“ oder „negatives Wissen“ aufgebaut, das ermögliche den richtigen, normbezogenen Sachverhalt in seinen Abgrenzungen zu verstehen (vgl. ebd.). Ihm voraus gehen Fehlertheorien, die vom „Recht der Lernenden auf ihre Fehler und den konstruktiven Umgang damit“ (Koll-Stobbe 1993) oder auch vom „Lob des Fehlers“ (Kahl 1995) sprechen. Oser & Hascher bemängeln jedoch, dass in der Pädagogischen Psychologie das Lernen aus Fehlern noch zu wenig beachtet werde (vgl. Oser & Hascher 1997: 8). Bei Oser & Haschers Theorie des „negativen Wissens“ geht es um das Wissen, wie etwas nicht sein sollte (deklarativ) oder nicht funktioniert (prozedural), welches wiederum eine Schutzfunktion für das positive Wissen darstellt. Zur Erklärung zieht er dabei das Beispiel eines Piloten heran, der sein „richtiges“ Wissen immer weiter absichern kann durch zusätzliches relevantes Fehlerwissen, das er durch die Simulation der Konsequenzen von Fehleinschätzungen oder Fehlreaktionen

„erwirbt“ (vgl. Oser & Hascher 1997.: 9) – beispielsweise bei der Simulation eines Getriebeausfalls am Flugzeug. Zur Genese des „negativen Wissens“ sagen Oser & Hascher:

Um zu lernen, müssen Lernende konstruktiv mit eigenen Fehlern umgehen können. Eine Person, die Fehler macht, muss erstens erkennen, was falsch ist und was die Konsequenzen dieses Falschmachens sind, zweitens den Fehler verstehen (d.h. erklären können, wie es zu dem Fehler kam) und drittens die Möglichkeit haben, ihn zu korrigieren. Sie muss also lernen, ihre eigenen Fehler zu durchschauen und in einen Lernzusammenhang zu stellen. (Oser & Hascher 1997: 12)

Dazu zählt er im Übrigen auch die Möglichkeit, aus den Fehlern anderer zu lernen und nennt dies „advokatorisches Fehlerlernen“ (ebd.).

Im Hinblick auf den Umgang mit Fehlern im Unterricht bedeutet dies, dass Fehler thematisiert werden müssen und in keinem Fall dauerhaft ‚ignoriert‘ werden dürfen. In diesem Sinne kann für die Konstruktion einer „Fehlerkultur“ (ebd.: 14) im schulischen Kontext plädiert werden, die den konstruktiven Umgang mit Fehlern erst möglich macht. Eine „positive Fehlerkultur“ erkennt man nach Spychiger et al. (1999: 44) daran, dass dem Fehler und Fehlermachen Platz eingeräumt wird und an einigen Stellen sogar dazu ermutigt. So wird an ihnen „gearbeitet, der Umgang mit ihnen geübt“ (ebd.). Dies geschieht unter der Annahme, dass das Element der Hemmungen im Zusammenhang mit Fehlermachen als dem Lernprozess unzutraglich erkannt und systematisch abgebaut wird. In diesem Sinne spielt auch das soziale Lernklima eine entscheidende Rolle. Die Dimension der „Fehlerkultur als Vertrauenskultur“ bedingt, dass Lernen aus Fehlern ohne Bloßstellung oder Demütigung ermöglicht werden. Der Umgang mit Fehlern als Interaktionssituation kann im Gegenzug auch dazu genutzt werden, Vertrauen aufzubauen. Spychiger et al. (1999) bringen den didaktischen Ansatz einer „Fehlerkulturschule“ in Einklang mit anderen Ansätzen, wenn sie schreiben:

Die Idee, daß Lernleistungen durch soziale Interaktion mit einer oder mehreren Bezugspersonen [...] gezielt gefördert werden, steht in Übereinstimmung mit dem Ansatz des sozio-genetischen Konstruktivismus und ebenso, aus einer etwas anderen Perspektive, mit Vygotskys Konzept einer Zone der proximalen Entwicklung. Auch diese Konzepte gehen von einer genuin lern- und entwicklungsfördernden Wirkung einer sozialen Umgebung und vom Lernen in der sozialen Interaktion aus. (ebd.: 45)

So sollen sich einerseits Schüler ihrer Fehler bewusst werden, deren Ursprung und Lernpotential erkennen und im Anschluss daran bestenfalls Strategien zur Fehlervermeidung entwickeln; andererseits Lehrer lernen, Fehler zu erkennen, darauf aufmerksam zu machen und sie schließlich einzuordnen bzw. zu kategorisieren und sie als konkreten Lernanlass umzusetzen. So soll ein systematisches „Know-how zum Umgang damit“ generiert werden (ebd.: 46).

Oser & Hascher (1997: 16) bemerken, dass sich bei Lehrpersonen vor allem

Mängel in der Fachkompetenz, in den didaktischen Fähigkeiten und Probleme in der Interaktion bzw. Kommunikation zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen auf das Nichtlernen von Fehlern aus[wirken].

Dies kann der Fall sein, wenn eine Fehlerkorrektur über Dritte stattfindet, also beispielsweise nach fehlerhafter Äußerung oder Nichtwissens eines Lerners ein/e Mitschüler/in aufgerufen wird, der die korrekte Form wiedergibt. Wenn diese Korrektur als Rüge aufgefasst werde, führe das laut Oser & Hascher dazu, dass das negative Wissen keine schützende Funktion mehr habe und der Prozess des Lernens zerfiele, blockiert werde oder verunsichere (vgl. Oser & Hascher 1997: 26).

Mündliche Korrekturen, wie sie bereits unter Punkt 3.2 beschrieben wurden, sind im Sprachenunterricht oft Teil von Bedeutungs- bzw. Formaushandlungen und werden als lernfördernd angesehen (vgl. Lochman 2002). Dies geht sowohl auf die Annahme zurück, dass unterrichtliche Interaktionssequenzen den Input verständlicher machen können, als auch auf die Outputhypothese nach Swain (1985), nach welcher Lerner auch in der Lage sein sollten, verständlichen Output zu produzieren. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass das *Noticing*, also die bewusste Wahrnehmung, eine Voraussetzung für Lernen im Allgemeinen ist. Daraus kann gefolgert werden, dass eine Korrektursequenz vom Schüler auch bewusst als solche wahrgenommen werden muss, um einen entsprechenden Lernerfolg zu erzielen. Diese Wahrnehmung kann in Form einer Reaktion, bestenfalls in Form einer Wiederholung der richtigen Äußerung stattfinden. Letzteres bestätigt, dass eine Unterscheidung zwischen Fehler und richtiger Form vorgenommen wurde. Diese Wahrnehmung setzt allerdings voraus, dass die sprachlichen Mittel und Regeln implizit beherrscht werden, die als Abweichung registriert werden (vgl. Belke 2012: 218). Um dann das Gesagte auch noch zu reflektieren und zu korrigieren, muss der Lerner laut Krashen (1982: 15ff.) zunächst über die Sprache verfügen. Da dies bei KmM bis zu einem bestimmten Niveau oft nicht gegeben ist, laufen metasprachliche Hinweise oder Aufforderungen zu Selbstkorrekturen teilweise ins Leere.

Bei der schriftlichen Korrektur hat es sich vor allem als hilfreich erwiesen, eine Kategorisierung der Fehler vorzunehmen und unterschiedliche Korrekturzeichen zu verwenden. Damit die Schüler die Fehlerursache nachvollziehen können, bedarf es einer detaillierten Erklärung dieser Zeichen. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, mit einzelnen Schülern im persönlichen Gespräch auf häufige Fehler einzugehen und im Anschluss an den Test gezielte Übungen zu Problembereichen der Grammatik durchzuführen. Dies sind inzwischen sehr gängige Verfahren im Umgang mit Fehlern, die versuchen, ihm sein Stigma zu nehmen. Allerdings ist auch hier wieder eine sehr enge Verknüpfung des Fehlers mit der Leistungsbeurteilung zu erkennen;

Fehler bestimmen den schulischen Erfolg und sind in erster Linie ein Beurteilungsinstrument. Um jedoch das Lernen aus Fehlern dem Misserfolg vorzulagern, kann es sinnvoll sein, Übungen durchzuführen, bei denen der Lerner eingebaute Fehler finden muss, um eine bewusste Auseinandersetzung mit richtigen und falschen Formen zu erreichen. Diese Übungsformen bieten außerdem die Möglichkeit typische ‚Stolpersteine‘, die dem Deutschen als Fremdsprache eigen sind, zu behandeln. So wird das Richtige gelernt, indem es vom Falschen abgegrenzt oder diesem gegenübergestellt wird.

Doch wie werden DaZ-Lehrkräfte in Lehrbüchern, den zugehörigen Handreichungen und in Lehrplänen dabei unterstützt, eine Fehlerkultur aufzubauen? Gibt es Übungen, die Fehler konkret thematisieren oder gar systematisieren? Gibt der aktuelle DaZ-Lehrplan Lehrenden Tipps an die Hand, welchen Stellenwert Fehler im Förderunterricht haben bzw. wie und wann sie Korrekturen am besten durchführen? Diesen Fragen widmet sich das folgende Kapitel.

5. Analyse von Lehrwerken und Lehrplänen

Vor Beginn der Analyse sei bemerkt, dass bislang noch nicht davon gesprochen werden kann, dass sich im schulischen Bereich eine Fehlerkultur etabliert hätte, die es zulässt, Schülern systematisch das Lernen aus Fehlern zu ermöglichen. Dies ist in erster Linie dem Aufbau der Lehrerbildung geschuldet, die dem Umgang mit Fehlern noch immer zu wenig Aufmerksamkeit schenkt (vgl. Oser & Hascher 1997: 5). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden untersucht werden, ob den Leitfäden und Lehrwerken, die den Alltag der Lehrer und den Ablauf der Unterrichtseinheiten entscheidend prägen, ein bestimmtes Fehlerkonzept zugrunde liegt.

5.1 Planetino 1 – Deutsch für Kinder

Die Handreichung des Planetino 1 schlägt in der Einführung vor, eine Handpuppe als „Helfer und Assistent“ für den Unterricht anzufertigen, um neues Sprachmaterial in Dialogen mit der Puppe einzuführen, aber auch, um schüchternen Kindern die Möglichkeit zu geben ‚durch die Puppe‘ zu sprechen. Vor allem Schüler mit Fehlerangst können so ihre Hemmungen verlieren, denn „Fehler macht jetzt die Handpuppe, nicht der Schüler“ (Büttner, Kopp & Alberti 2014: 3). Hier werden auch die Hilfen erwähnt, die bei vielen Übungen eingebaut sind und vermeiden sollen, dass zu viele Fehler gemacht werden. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch betont, dass Fehlermachen „ein natürliches Phänomen und ein Teil des Lernprozesses“ sei und der Lehrer den Kindern diese Einstellung unbedingt vermitteln und ihnen so die Angst vor

Fehlern nehmen solle (Büttner, Kopp & Alberti 2014: 3). Auffällig ist, dass bei den methodischen Erläuterungen empfohlen wird, von Anfang an großen Wert auf eine phonetisch korrekte Aussprache zu legen, „denn sie ist für das Funktionieren der Kommunikation sehr wichtig“. Ein grammatischer Fehler hingegen behindere das Verstehen nicht entscheidend, da der Muttersprachler diesen schnell selbst richtigstellen könne (vgl. Büttner, Kopp & Alberti 2014: 5). Diese Behauptung legt nahe, dass morphologische Fehler nicht so stark von Fossilisierungen betroffen wären wie phonologische Fehler. Dies lässt sich jedoch durch keine wissenschaftliche Erkenntnis untermauern und begünstigt ein stark fehlertolerantes Verhalten der Lehrkraft, was gerade im Bereich des DaZ-Förderunterrichts dazu führen kann, dass Schüler nicht über ein bestimmtes Sprachniveau hinauskommen und das für den Bildungserfolg ausschlaggebende CALP nicht erreichen.

Weder das Planetino 1 Kursbuch noch das dazugehörige Arbeitsbuch fordern Schüler direkt in Übungen dazu auf, ihre eigenen Fehler genauer zu betrachten. Außer einigen Aufforderungen zur Selbstkorrektur bzw. -evaluation (vgl. z.B. Alberti et al. 2012: 63) und Multiple Choice Übungen bei denen die korrekte Verbform angekreuzt werden muss (vgl. ebd.: 87), gibt es keine Aufgaben, die sprachlich korrekte und inkorrekte Formen gegenüberstellen und dadurch diese Opposition hervorheben. Möchte der Lehrer also über sein eigenes Korrekturverhalten hinausgehend seine Schüler mit dem Thema Lernen aus Fehlern konfrontieren, ist er gezwungen in Eigeninitiative Übungen zu suchen oder zu erstellen. Auch die dem Lehrerhandbuch angehängten Tests enthalten keine Aufgaben, die richtige und falsche Formen kontrastieren.

Im Lehrerhandbuch wird an mehreren Stellen die bereits erwähnte Handpuppe eingesetzt, um in einen Text Fehler einzubauen, die die Schüler sofort korrigieren sollen. Daraufhin wird die richtige Form wiederholt (vgl. Büttner, Kopp & Alberti 2014: 26; 40). Dies kann als Übung zur Verbesserung der Lesefertigkeit durchgeführt werden. Ähnlich kann die Puppe auch bei Aussprachproblemen eingesetzt werden (vgl. Büttner, Kopp & Alberti 2014: 10): bekannte Wörter oder Sätze werden mehrmals wiederholt und mit einem Fehler versehen, den die Schüler anschließend lokalisieren und verbessern sollen (z.B. Würfeln – Würfeln – Würfeln – Bürfeln – Würfeln). Außerdem wird an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass Schüler nur zum Nachsprechen aufgefordert werden sollen, wenn der Lehrer weiß, dass sie keine Fehler machen, um niemanden vor der Klasse zu blamieren (ebd.). Als „freundliche Art der Korrektur“ wird auch die nonverbale Korrektur mit einem Handzeichen beispielsweise zur Dehnung bei langen Vokalen genannt (Büttner, Kopp & Alberti 2014: 34).

5.2 Lehrplan DaZ Bayern

Bayern hat mit seinem im Jahr 2001 entstandenen Lehrplan eine Richtlinie für Lehrkräfte geschaffen, die von mehreren deutschen Bundesländern übernommen wurde. Es ist erkennbar, dass wissenschaftliche Erkenntnisse der *Interlanguage* bereits Einzug fanden und ein fehlersensibles Verhalten von den Lehrkräften gefordert wird:

[Die Lehrkraft] geht auf Schwierigkeiten des Lernalters ein und gibt Hilfen zur Optimierung von sprachlichen Entwürfen. Dabei akzeptiert sie sprachliche Fehler als Ausdruck der je individuellen Interimssprache. (Lehrplan DaZ: Punkt 1.1)

Des Weiteren wird der Fehler noch als „Lernstoß“ definiert:

Fehler sind normaler, unvermeidlicher Bestandteil der sich entwickelnden Sprache und Zeichen des individuellen Lernfortschritts. Sie bedürfen der fachlichen Analyse nach Art und Veränderung des Sprachstandes, um daraus Hilfen zur Verbesserung des persönlichen Ausdrucks zu entwickeln. Die Lehrkräfte greifen dabei beratend und helfend ein, ohne jedoch ständig zu korrigieren. (Lehrplan DaZ: Punkt 3)

Diese Punkte zeigen, dass Lehrkräfte dazu aufgerufen sind, das richtige Maß an Korrektur und Fehlertoleranz zu finden, welches Potential jedoch dem Lernen aus Fehlern und der Korrektur genau innewohnt, kommt hier nicht zum Ausdruck. Spielte dieses Thema in der Ausbildung des Lehrers keine Rolle, ist er wohl kaum in der Lage, von Anfang an systematische Fehleranalysen vorzunehmen und einzuschätzen, wann im DaZ-Unterricht ein Eingreifen von Nöten ist. Man könnte nun entgegen, dass dies idealerweise in der Praxis erprobt und ausgelotet wird, doch kann auch nicht von jeder jungen Lehrkraft erwartet werden, dass sie sich das notwendige Wissen und die Fehlersensibilität selbst aneignet. Es wird außerdem nicht auf die Besonderheiten des DaZ-Unterrichts in Abgrenzung zu anderen Unterrichtsformen und daraus resultierenden Folgerungen für den Umgang mit Fehlern eingegangen.

5.3 LehrplanPLUS

Mit dem Schuljahr 2014/2015 tritt der neue „LehrplanPLUS“ für die Grundschule in Kraft und somit auch der neue Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache. Dieser ist in vielerlei Hinsicht überarbeitet worden und beinhaltet nun ein „Fachprofil Deutsch als Zweitsprache“ und einen „Fachlehrplan“ für das Fach. Beide gehen nicht detailliert auf das Thema Fehler und Korrektur ein und lassen für Lehrkräfte in dieser Hinsicht wohl einige Fragen offen. Neu ist ein Abschnitt, der sich Interferenzfehlern annimmt:

Ein produktiver Umgang mit Fehlern hilft, diese zu überwinden. So wird idealerweise negativer Transfer (Interferenz) zwischen Erst- und Zweitsprache bewusst gemacht, um ihn in Zukunft zu vermeiden und Sprachbewusstheit aufzubauen. (LehrplanPLUS: Punkt 1.2)

Des Weiteren wird der Schriftsprache eine geringere Fehlertoleranz beigemessen (vgl. LehrplanPLUS: Punkt 2.2; Fachlehrplan DaZ: Punkt 4.5.4). Als Konsequenz daraus schlägt der Lehrplan vor, Selbstkorrekturen oder Korrekturen durch Mitschüler/innen durchzuführen.

Aus dem neuen LehrplanPLUS geht in keiner Weise hervor, dass dem DaZ-Unterricht eine besondere Bedeutung hinsichtlich Fehler und Korrektur zukommt.

Die Gewichtung der schriftlichen Korrektur kann im Hinblick auf die unter Punkt 3.2 erwähnten Sanktionen, die auf Normverstöße in der mündlichen Kommunikation folgen können, in Frage gestellt werden. Fossilisierungen im mündlichen Sprachgebrauch können kaum aufgebrochen werden, wenn die Lehrkraft eine deutlich höhere Fehlertoleranz in diesem Bereich aufweist.

6. Ergebnisse und abschließende Bemerkungen

Insgesamt kann für den Diskurs um Fehler und Korrekturen im DaZ-Unterricht ein großer Mangel an wissenschaftlich belegten Erkenntnissen vermerkt werden, was es erschwert, konkrete Aussagen über vorherrschende Korrekturverhalten oder -präferenzen zu machen und dementsprechende Empfehlungen für deren Behandlung in Lehrbüchern, Handreichungen und Lehrplänen zu geben. Einschlägige Studien zu Bedingungen, unter denen das Lernen aus Fehlern im DaZ-Unterricht ermöglicht wird, könnten eine Umsetzung in Form konkreter Übungen oder die Konzeptualisierung von Richtlinien für Lehrkräfte ermöglichen. Der aktuelle Stand der untersuchten Hilfsmittel und Vorgaben, die Lehrern im DaZ-Unterricht zur Verfügung stehen, unterstützt sie nicht in dem nötigen Maße, um ihren Schülerinnen und Schülern den konstruktiven Umgang mit eigenen Fehlern zu vermitteln. Fehler werden zwar in allen untersuchten Dokumenten aus der Erwerbsperspektive betrachtet und so als nötiger Schritt auf dem Weg zum Spracherwerb gesehen, ihre aktive Nutzung von Lehrer- und Schülerseite wird jedoch nicht thematisiert. Allenfalls die Lehrerhandreichung des Planetino gibt mit der Handpuppe eine gelungene Anregung zur Lösung eines Problems, das für den DaZ-Unterricht kennzeichnend ist: Kinder, die im Förderunterricht Hemmungen haben zu sprechen, weil sie sprachliche Unsicherheiten haben, können diese durch den aktiven Umgang mit der Handpuppe eventuell abbauen.

Inwiefern angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf diesem Gebiet geschult werden, kann zudem auch lediglich vermutet werden. Soll jedoch auch im DaZ-Unterricht eine Fehlerkultur vorherrschen, die es den Lernern möglich macht, negatives Wissen beim Spracherwerb zu nutzen, ist momentan ein hohes Maß an Eigeninitiative von den Lehrkräften gefragt. Sie stehen in der Verantwortung, ein Unterrichtsklima zu gestalten, das es Schülern erlaubt, ohne Angst

Fehler zu machen und diese mit Hilfe einer Rückmeldung der Lehrkraft zu verbessern und bestenfalls daraus zu lernen.

Der Wandel im Fehlerdiskurs hin zu einem positiven Umgang mit dem Fehler war ein großer Gewinn für die Didaktik und den lernerzentrierten Unterricht, der die Lernenden in ihrem individuellen Lernfortschritt und ihrer persönlichen Lernumgebung berücksichtigt. Die Forschungsgruppe um Fritz Oser und Maria Spychiger haben die Erkenntnisse im Bereich der schulischen Fehlerkultur entscheidend vorangetrieben. Es wäre nun ein großer Verlust, wenn dies sich nicht in der unterrichtlichen Praxis wiederfinden würde. Dazu wäre jedoch eine Anpassung der Inhalte der Lehrerausbildung, Lehrplänen und Lehrwerken notwendig. Leider handelt es sich bei Veränderungen in staatlichen Institutionen oft um sehr langwierige Entwicklungen. Budach et al. (2008: 8f.) sprechen von einer gewissen „Starre institutioneller Strukturen“, die zur Selbstreproduktion tendieren. Daher stehen gerade Sprachenlehrer in der Pflicht, ihr vorhandenes Wissen über Sprachlernprozesse im Unterricht zu mobilisieren und Schülern mit Migrationshintergrund große Sensibilität für kulturelle und sprachliche Differenzen entgegenzubringen. Im Umgang mit Fehlern bedeutet dies, die besonderen Bedingungen, unter denen der Spracherwerbsprozess bei KmM stattfindet, zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2003): "Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine longitudinale Untersuchung zur mündlichen Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH) in Berlin." In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14 (2), S. 291–300.
- Ahrenholz, Bernt (2006): "Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund." In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg-Verl (Forum Sprachlehrforschung, 6), S. 91–109.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blex, Klaus (2001): Zur Wirkung mündlicher Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht auf den Fremdspracherwerb. Dissertation. Online verfügbar unter <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2305810&fileId=2305816>, zuletzt geprüft am 01.08.2014.
- Blex, Klaus (2003): "Mündliche Fehlerkorrekturen und kurzzeitiger Fremdspracherwerb - einige Daten zur Komplexität dieser Relation". In: Eckerth, Johannes (Hg.): Empirische Arbeiten aus der Fremdspracherwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung. Bochum: AKS-Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 33), S. 23–52.
- Budach, Gabriele et al. (Hg.) (2008): Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven. Frankfurt am Main, Berlin, Bern [u.a.]: Lang (Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, 8).
- Chaudron, Craig (1977): "A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors." In: Language Learning 27 (1), S. 29–46.
- Corder, Pit (1967): "The significance of learners' errors." In: International Review of Applied Linguistics (5), S. 161–169.
- Cummins, Jim (2003): "BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction." In: Paulsen, Christine Bratt & Tucker, G. Richard (Hg.): Sociolinguistics: The essential readings. London: Blackwell, S. 322–328.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Gass, Susan M. (1997): Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glück, Gerhard (1999): "Zeitgeist und Fehlertheorie (1921-1939). Meister Weimer und sein Schüler Kießling." In: Althof, Wolfgang (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern ; Beiträge und Nachträge zu einem Interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske + Budrich, S. 169–188.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränd. Aufl. Münster, München: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 101).
- Gogolin, Ingrid (2011): "Interkulturelle Bildungsforschung und Mehrsprachigkeit." In: Reinfried, Marcus (Hg.): Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 221–252.

- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kahl, Reinhard (1995): Lob des Fehlers. Eine Sendereihe. Hamburg: Pädagogische-Beiträge-Verlag.
- Kleppin, Karin (2007): Fehler und Fehlerkorrektur. [Nachdr.]. Berlin, München: Langenscheidt (Fernstudienangebot: Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, 19: Teilbereich Deutsch als Fremdsprache).
- Kleppin, Karin (2010): "Fehleranalyse und Fehlerkorrektur." In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2), S. 1060–1072.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koll-Stobbe, Amei (1993): "Falsch oder anders? Überlegungen zur Fehlerbewertungen im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der Sprachgebrauchslinguistik." In: Henrici, G. und Zöfgen, E.(Hg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Tübingen: Narr, S. 175–188.
- Königs, Frank G. (2007): "Fehlerkorrektur." In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unveränd. Aufl. Tübingen: Francke (UTB, 8043), S. 377–382.
- Krashen, Stephen D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Pr.
- Kronig, Winfried; Urs Haerberlin & Eckhart, Michael. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): "Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder: Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen." In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 113–121.
- Lankes, Eva-Maria (2012): Bildungsbericht Bayern 2012. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Li, Shaofeng (2010): "The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis." In: Language Learning (60), S. 309–365.
- Lochtman, Katja (2002): Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, 30).
- Oser, Fritz & Hascher, Tina (1997): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des "negativen" Wissens. Freiburg: Pädag. Inst. der Univ. Freiburg (Schriftenreihe zum Projekt "Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule", 1).
- Rehbein, Jochen (1984): Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Roskilde (Roskilde Universitetscenter / Lingvistgruppen: ROLIG-papir, 30).

- Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung; Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. [Nachdr.]. Hannover: Schroedel (Unterrichtspraxis Grundschule : Deutsch).
- Rösch, Heidi (2007): "Deutsch als Unterrichtssprache - eine Herausforderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und deren Lehrkräfte." In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.): Jahrbuch 2007. Göttingen: Wallstein, S. 151–159.
- Rost-Roth, Martina (2009): "Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung." In: Hunstiger, Agnieszka (Hg.): Chance Deutsch. Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006. Regensburg: FaDaF, Materialien Deutsch als Fremdsprache, S. 427–443.
- Schmidt, Reiner (1994): "Fehler." In: Henrici, Gert et al. (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2), S. 331–344.
- Seliger, Herbert W. (1983): "Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition." In: Seliger, Herbert W. (Hg.): Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, S. 246–267.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage." In: International Review of Applied Linguistics 10 (3), S. 209–231.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975): Towards an Analysis of Discourse. Oxford: Oxford University Press.
- Spychiger, Maria; Kuster, Reto & Oser, Fritz (2006): "Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe." In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (1), S. 87–110.
- Spychiger, Maria et al. (1999): "Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule." In: Althof, Wolfgang (Hg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern ; Beiträge und Nachträge zu einem Interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske + Budrich.
- Steger, Hugo (1971): "Sprachverhalten - Sprachsystem - Sprachnorm." In: Jahrbuch der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, S. 11–32.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik ; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink (UTB für Wissenschaft, 8184 : Germanistik).
- Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in it development." In: Gass, Susan M. & Madden, C. (Hg.): Input in second language acquisition. Rowley: Newbury House Publ (Series on issues in second language research), S. 235–252.
- Weimer, Hermann (1929): "Fehlerkunde (Leistungsfehler)." In: Schwartz, Hermann (Hg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 2. Bielefeld und Leipzig: Velhagen und Klasing.
- Wode, Henning (1978): "Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs." In: Linguistik und Didaktik (34/35), S. 233–245.

Quellen

- Alberti, Josef et al. (Hg.) (2012): Planetino 1. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele & Alberti, Josef (2014): Planetino 1. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Kopp, Gabriele; Büttner, Siegfried & Alberti, Josef (Hg.) (2010): Planetino 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen und Leitlinien. Online verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/download/8943/4.pdf>, zuletzt geprüft am 05.08.2014.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: LehrplanPLUS Bayern. Fachprofil Grundschule Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/daz>, zuletzt geprüft am 05.08.2014.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: LehrplanPLUS Bayern. Fachlehrplan Grundschule Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/daz>, zuletzt geprüft am 05.08.2014.

Anhang: Lehrpläne

- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache
- LehrplanPLUS: Fachprofil Deutsch als Zweitsprache