



Markus Bohnensteffen

Fehler-Korrektur

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



PETER LANG

1. Einleitung

1.1 Die Bedeutung des sprachlichen Fehlers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diese Auffassung verdeutlicht, mit welcher Einstellung man dem Fehler lange Zeit begegnet ist. Das Ziel einer möglichst anzustrebenden Fehlerlosigkeit und des *native-speaker-Ideals*⁴ vor Augen, sahen Vertreter der audiolingualen Methode Fehler als etwas Sündhaftes, Übles und Ärgerliches, das es um jeden Preis zu vermeiden galt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Die Bedeutung der englischen Sprache

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Begründung und Zielsetzung der Untersuchung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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