

Stavovi učenika o usmenom ispravljanju pogrešaka u nastavi njemačkog kao stranog jezika

Bakan Kögl, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:340054>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Helena Bakan Kögl

Einstellungen der Schüler zur mündlichen
Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, veljača 2023.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Fehler – Definition	5
2.1. Was verstehen wir unter dem Begriff <i>Fehler</i>	5
2.2. Verschiedene Kriterien der Fehlerdefinition.....	6
2.2.1 Kriterium der Korrektheit.....	6
2.2.2 Kriterium der Verständlichkeit.....	7
2.2.3 Kriterium der Situationsangemessenheit.....	7
2.2.4 Unterrichtsabhängige Kriterien	8
2.2.5 Kriterium der Flexibilität und Lernerbezogenheit	8
3. Fehlerursachen	8
3.1. Das Modell der Interimsprache und die Defizit- oder Entwicklungshypothese	9
3.2. Fehlerursachen nach Kleppin	9
3.2.1 Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen – die Interferenz.....	10
3.2.2 Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst.....	10
3.2.3 Einfluss von Kommunikationsstrategien	11
3.2.4 Einfluss von Lernstrategien.....	11
3.2.5 Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts – Übungstransfer.....	12
3.2.6 Einfluss durch persönliche Faktoren	12
3.2.7 Einfluss durch soziokulturelle Faktoren.....	12
3.3 Es gibt nicht nur eine Fehlerursache	14
3.4 Fehlerklassifikation	14
3.4.1 Performanz- und Kompetenzfehler	14
3.4.2 Kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler	15
3.4.3 Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen	16
4. Einstellungen zu Fehlern im Rahmen der Unterrichtsmethoden	16
5. Individuelle Unterschiede bei den Lernenden.....	17
6. Sprechen als Fertigkeit	18
6.1. Sprachwissen und Sprachkönnen	19
7. Mündliche Fehlerkorrektur – Problematik.....	20
7.1. Fehler korrigieren oder nicht?	20
7.2 Zeitpunkt der Fehlerkorrektur	21
7.3 Art und Weise der Fehlerkorrektur	21
7.3.1 Der affektive Aspekt der Fehlerkorrektur	22
7.3.2 Von wem wird die Korrektur durchgeführt?.....	22
7.3.3 Explizite und implizite Fehlerkorrektur	23
7.3.4 Korrektur nach verschiedenen Fehlerarten	24

8. Untersuchung zu den Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im Deutschunterricht	25
8.1 Untersuchungsziel, -Fragen und -Hypothesen	25
8.2 Untersuchungsdesign	26
8.2.1 Probanden.....	26
8.2.2 Instrumente.....	27
8.2.3 Datenerhebung	27
8.3.3 Datenanalyse	27
9. Untersuchungsergebnisse und Stellungnahme der Autorin	28
9.1 Persönliches Profil der Probanden	28
9.2 Allgemeine Einstellungen zur Korrektur mündlicher Fehler im DaF-Unterricht	29
9.3 Einstellungen zur Korrektur mündlicher Fehler für verschiedene Sprachbereiche (z.B. Grammatik, Aussprache).....	34
9.4 Vorlieben in Bezug auf bestimmte Techniken und Möglichkeiten der Korrektur.....	35
9.5 Wie soll der problematische Stoff eingeübt werden?.....	37
9.6 Sprache der Fehlerkorrektur	41
10. Schlussfolgerung	42

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema der Fehlerkorrekturen im DaF-Unterricht, bzw. sie konzentriert sich auf einen bestimmten Aspekt der Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht, nämlich auf die mündliche Fehlerkorrektur. Die Fehlerkorrektur ist ein Teil des Fremdsprachenunterrichts, mit dem die Lehrpersonen am schwierigsten zurechtkommen. Vor allem ist die mündliche Fehlerkorrektur ein äußerst komplizierter Aspekt der Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht, da diese sehr subjektiv ist und von jeder Lehrperson auf eine andere Weise verstanden und vorgenommen wird. Nicht alle Lehrer betrachten dieselben sprachlichen Phänomene als Fehler oder reagieren gleich auf die Fehler selbst. Vor allem bei der mündlichen Fehlerkorrektur muss man wegen der begrenzten Zeit darauf achten, was man als einen Fehler betrachtet, welche Fehler man vor Ort korrigiert, welche Fehler man absichtlich übersieht und wie man bestimmte Fehler angeht.

Außerdem können verschiedene Methoden der Fehlerkorrektur unterschiedliche Wirkungen auf Lernende und ihren Spracherwerb haben. Nicht alle Lernenden reagieren auf die gleiche Weise auf mündliche Fehlerkorrekturen im DaF-Unterricht. Manche bevorzugen die sofortige Korrektur, manche mögen es nicht, wenn man sie im Prozess des Sprechens unterbricht und manche fühlen sich angegriffen, wenn die Lehrperson ihre Fehler zu oft korrigiert. Da sich viele Lehrer, zu denen ich auch gehöre, oft nicht sicher sind, wie sie sich einer mündlichen Fehlerkorrektur nähern sollen, habe ich mir in dieser Diplomarbeit vorgenommen, die Meinungen der Schüler selbst zur mündlichen Fehlerkorrektur, sowie ihre Vorlieben in Bezug auf mündliche Fehlerkorrektur im Deutschunterricht zu erforschen. In dieser Arbeit werden die Einstellungen von drei Gruppen von Deutschlernenden – von den Schülern eines Sprachgymnasiums, den Schülern einer Berufsschule und den Deutschlernenden an einer privaten Sprachschule zur mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht und ihre Vorlieben bei bestimmten Aspekten der mündlichen Fehlerkorrektur untersucht.

Der erste Teil der Arbeit bietet einen Einblick in die Theorie der Fehlerkorrektur, basiert auf mehrere Sprachforscher, die sich mit dem Thema der Fehlerkorrektur beschäftigten. In diesem Teil werden Fehler als Phänomen definiert und ihre Ursachen genannt. Danach folgt eine Klassifikation der Fehler nach verschiedenen Arten sowie eine kurze Darstellung unterschiedlicher Einstellungen zu Fehlern im Rahmen von verschiedenen Unterrichtsmethoden. Als nächstes wird Sprechen als eine der vier Fertigkeiten des Spracherwerbs definiert und erklärt. Zunächst befasst sich die Arbeit mit der Problematik der mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht und in diesem Teil werden die wichtigsten Einstellungen der Fachleute aus dem Bereich der Sprachlehrforschung vorgestellt

und einige Besonderheiten sowie die Problematik von mündlicher Fehlerkorrektur genannt. Darauf folgt der Hauptteil dieser Diplomarbeit, nämlich die Untersuchung der Autorin über die Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Dieser Teil der Arbeit enthält die Forschungsfragen und -Hypothesen, auf denen diese Diplomarbeit basiert, sowie einen Überblick über die Untersuchungsmethoden, die bei der Analyse der Forschungsergebnisse benutzt wurden und die Darstellung der Untersuchungsergebnisse. In dem letzten Kapitel der Arbeit erfolgt eine Diskussion der bedeutendsten Stichpunkte der Arbeit, sowie eine Zusammenfassung der wichtigsten Anmerkungen und Hypothesen, die in dieser Arbeit vorkamen.

2. Fehler – Definition

2.1. Was verstehen wir unter dem Begriff *Fehler*

Wenn man den Begriff *Fehler* im Fremdsprachenunterricht in Betracht zieht, existiert keine allgemeingültige Definition. Fehler können z.B. als etwas Negatives betrachtet werden, etwas, was die Kommunikation in der fremden Sprache behindern kann. Darüber hinaus können Fehler auch als etwas Positives für den Spracherwerb angesehen werden, etwas, was den Schülern hilft, die Fremdsprache effektiver zu lernen und ihre Sprachkenntnisse zu fördern. Außerdem hat jede Lehrperson ihre eigene Einstellung davon, was als ein Fehler betrachtet werden soll, und was nicht.

Bei der Suche nach der Definition des Fehlers, stößt man auf zahlreiche Meinungen darüber, was als ein Fehler betrachtet werden soll. Jedoch betrachten die meisten Fachleute die Fehler als eine Abweichung von etwas oder einen Verstoß gegen etwas. Diese Tatsache kann am besten in dem Buch von Karin Kleppin *Fehler und Fehlerkorrektur* gesehen werden. In diesem Buch fasst Kleppin aus unterschiedlicher Literatur und unterschiedlichen Quellen, die sich mit der Sprachlehrforschung befassen, zehn verschiedene Definitionen des Begriffs *Fehler* zusammen:

1. „Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“
2. „Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.“
3. „Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.“
4. „Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“
5. „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.“

6. „Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“
7. „Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“
8. „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“
9. „Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.“

und

10. „Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert“

(Kleppin, 19-20).

2.2. Verschiedene Kriterien der Fehlerdefinition

Wie man sieht, stellen alle der obengenannten Definitionen verschiedene Aspekte in die Problematik der Fehlerdefinition dar. Jedoch kann auch gesehen werden, dass sich einige Definitionen überlappen und bestimmte gemeinsame Kriterien haben. Aus diesem Grund stellt Kleppin die folgenden zwei Fragen: „*Warum will man etwas als Fehler identifizieren?*“ und „*Was bezweckt man damit?*“ (Kleppin 1997: 20) und basiert auf diesen zwei Fragen die Unterteilung in fünf Kategorien, aufgrund von denen ein Fehler identifiziert werden kann: das Kriterium der Korrektheit, das Kriterium der Verständlichkeit, das Kriterium der Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien und das Kriterium der Flexibilität und Lernerbezogenheit (Kleppin 1997: 20).

2.2.1 Kriterium der Korrektheit

Zu dieser Kategorie gehören die ersten drei obengenannten Definitionen:

1. „Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“
2. „Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.“
3. „Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.“

Nach den ersten zwei Definitionen werden Fehler also als etwas, was sprachlich unakzeptabel ist, betrachtet. Das Problem, dass laut Kleppin bei dieser Klassifikation entsteht, ist, dass es kein vom Individuum unabhängiges Regelsystem, bzw. keine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache gibt (vgl. ebd.). Das würde bedeuten, dass alle sprachlichen Äußerungen,

die nicht in der Standardsprache geäußert sind, auch als Fehler betrachtet werden sollen. Die letzte Definition in dieser Gruppe der Kriterien betrachtet einen Fehler als einen Verstoß gegen die Sprachwirklichkeit einer Sprachgemeinschaft und hier sieht Kleppin das Problem darin, dass es keine einzige Sprachwirklichkeit gibt, die man als Vergleichsgröße annehmen kann: „*Bezieht man sich auf einen bestimmten Dialekt in Deutschland?*“, „*Legt man das Deutsch einer bestimmten sozialen Schicht zugrunde?*“, „*Nimmt man das Deutsch von Deutschlehrern als Vergleichsgröße an?*“ (vgl. ebd.).

2.2.2 Kriterium der Verständlichkeit

Zu dieser Kategorie gehören die folgenden zwei Definitionen der Fehler: „Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“ und „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.“. Nach diesem Kriterium werden also nur die Äußerungen, die die Kommunikation behindern, als ein Fehler angesehen:

„Alles, was von einem möglichen Kommunikationspartner verstanden wird, gilt nicht als Fehler, selbst wenn Abweichungen von einer gelernten grammatischen Regel feststellbar sind. Eine solche Position steht hinter didaktischen Verschlügen, Fehler dann nicht zu korrigieren, wenn diese die Kommunikation nicht behindern.“ (Kleppin 1997: 21).

Was bei dieser Kategorisierung problematisch ist, ist die Tatsache, dass sich diese fehlerhaften Äußerungen bei dem Sprecher für immer festsetzen können, und sie werden von dem Sprecher nicht als falsch angenommen, wenn sie nicht korrigiert werden, obwohl der Kommunikationspartner die Äußerung verstanden hat (vgl. ebd.).

2.2.3 Kriterium der Situationsangemessenheit

Bei diesem Kriterium werden Fehler als etwas betrachtet, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde (Kleppin 1997: 21). Zu dieser Kategorisierung gehören daher pragmatische Fehler – etwas, worüber ein Nicht-Muttersprachler, vor allem an kroatischen Schulen im Fremdsprachenunterricht eher selten informiert werden.

2.2.4 Unterrichtsabhängige Kriterien

Diese Kategorisierung sieht die Fehler als: 1. etwas, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt, 2. etwas, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet und 3. etwas, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt (Kleppin 1997: 21). Bei dieser Kategorisierung halten sich die Lehrer laut Kleppin an „*eine präskriptive* (vorgeschriebene) Norm, durch die ein Sprachgebrauch verbindlich vorgeschrieben ist.*“ (vgl. ebd.)

2.2.5 Kriterium der Flexibilität und Lernerbezogenheit

Die letzte Kategorisierung nach Kleppin betrachtet die Fehler als etwas Relatives. Dieses Kriterium besagt, dass die Lehrperson je nach der Situation und nach dem Lernenden selbst entscheiden kann, ob er/sie den begangenen Fehler toleriert oder korrigiert. Manchmal korrigiert die Lehrperson nicht alle Fremdsprachenlerner auf die gleiche Weise. Es besteht die Möglichkeit, dass man „bessere“ Fremdsprachenlerner, die am Unterricht mehr teilnehmen öfter korrigiert als die Lernenden, die selten etwas sagen. Das kann mehrere Gründe haben, wie z.B., dass die Lehrperson die „schlechteren“ Sprecher nicht demotivieren oder vor anderen blamieren will, oder es kann daran liegen, dass die Lehrperson durch das Übersehen von Fehlern diese Lernenden motivieren will, ungeachtet der Fehler, öfter am Unterricht teilzunehmen.

3. Fehlerursachen

Es gibt zahlreiche Faktoren, die das Auftreten der Fehler im Prozess des Fremdsprachenlernens beeinflussen. Die meisten sind auf der Tatsache basiert, dass die Lernenden im Prozess des Fremdsprachenlernens selbst Behauptungen über die Sprache machen und ihre eigenen Lenersprachen (Interimsprachen) entwickeln.

Eine Lenersprache ist Bausch und Kasper (1979) zufolge, zitiert in Edmondson und House (2006: 227), ein Sprachsystem, das die Lernenden bei dem Erwerb einer Fremdsprache herausbilden. Dieses Sprachsystem umfasst Elemente der Mutter- und Zweitsprache, als auch von ihnen unabhängige Merkmale. Im Prozess des Sprachenlernens ist es äußerst gewöhnlich, dass man Fehler macht, weil man ständig Hypothesen über die Fremdsprache überprüft und mithilfe verschiedener Strategien versucht, seine Sprachkenntnisse zu erweitern. Unter zahlreichen Erklärungen und Einstellungen über die Ursachen von Fehlern haben mir besonders

Heyd (1991) und Kleppins (1997) Erläuterungen über Fehlerursachen gefallen, welche ich in den folgenden Kapiteln darstelle.

3.1. Das Modell der Interimsprache und die Defizit- oder Entwicklungshypothese

Heyd (1991: 229-230) nennt in ihrem Buch *Fehler und ihre Korrektur* zwei Möglichkeiten für das Auftreten der Fehler. Außer dem Modell der Interimsprache (der schon erwähnten Lernaltsprache), die die Fehler als ein Bestandteil des Lernprozesses ansieht, nennt Heyd auch die kognitive Defizit- oder Entwicklungshypothese als eine Möglichkeit für das Auftreten der Fehler. Diese Hypothese besagt, dass die Fehler deswegen auftreten, weil beim Fremdspracherwerb vor allem das Kurzzeitgedächtnis aktiviert wird und so ein Defizit an Lernkapazität besteht, weswegen die Schüler Fehler machen.

3.2. Fehlerursachen nach Kleppin

Außer der obengenannten Klassifizierung von Heyd finde ich die Klassifikation der Fehlerursachen von Kleppin am umfassendsten und am detailliertesten, da sie an vielen Beispielen zahlreiche Möglichkeiten für das Auftreten der Fehler darstellt, was für die zukünftigen Lehrer sehr hilfreich sein kann, um die Fehler bei den Schülern zu erkennen und eine Entscheidung über die Fehlerkorrektur zu treffen. Aus diesem Grund stelle ich im folgenden Kapitel die erwähnte Klassifikation dar.

In dem Buch *Fehler und Fehlerkorrektur* unterscheidet Kleppin zwischen sieben Ursachen für das Auftreten von Fehlern bei Deutschlernenden, und zwar dem Einfluss der Muttersprachen oder anderer (Fremd-) Sprachen (die Interferenz); dem Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst (Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung); dem Einfluss von Kommunikationsstrategien; dem Einfluss von Lernstrategien; dem Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts (Übungstransfer); dem Einfluss durch persönliche Faktoren und dem Einfluss durch soziokulturelle Faktoren. Fehlerursachen bei den Lernenden erkennen zu können hilft der Lehrperson, die Fehler angemessen zu betrachten, sodass der Prozess des Fremdsprachenlernens den Lernenden erleichtert werden und ihr Sprachenlernen entwickelt werden kann. Um nicht zu tief in die Theorie zu greifen, werde ich zum Zweck dieser Arbeit nur die wichtigsten Merkmale dieser Fehlerursachen nennen. Außerdem werde ich in den folgenden Kapiteln versuchen, alle Kategorien der Fehlerursachen mit einigen Beispielen aus meinem Schulpraktikum zu erläutern.

3.2.1 Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen – die Interferenz

Kleppin (1997: 30) nennt die Interferenz (Übertragung aus der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen) als die erste Ursache für das Auftreten der Fehler im DaF-Unterricht. Diese Fehlerursache kommt möglicherweise am häufigsten bei den Deutschlernenden an kroatischen Schulen vor, da die meisten von ihnen Deutsch als zweite (oder sogar dritte) Fremdsprache lernen und oft auf die erste Fremdsprache – meistens auf Englisch oder in einigen Fällen auf Italienisch – zugreifen, wobei sie einige sprachliche Phänomene aus diesen Sprachen auf die deutsche Sprache übertragen. Einige Beispiele der Interferenz, die ich während meiner Unterrichtsbeobachtung und meinem Schulpraktikum miterlebt habe, sind die Äußerungen wie „TV sehen“ anstatt von „fernsehen“ oder die Verwendung von „bekommen“ anstatt von „werden“ (z.B. Ich möchte Lehrerin bekommen).

3.2.2 Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst

Karin Kleppin (1997: 33) erläutert, und das habe ich während meines Schulpraktikums auch miterlebt, dass bestimmte Lerngruppen in bestimmten Stadien des Sprachenlernens immer wieder bei gleichen sprachlichen Phänomenen auf Probleme stoßen. Es kommt nicht selten vor, dass wir bei den Lernenden Fehler wie „Meine Name ist...“, „Guten Nacht“, oder z.B. „Ich gehen“ beobachten. Bei solchen Fehlern kommt es vor, dass die Lernenden, die sich noch im Prozess des Sprachbeherrschens befinden, auf schon bekannte Regeln der gelernten Fremdsprache zurückgreifen und sie auf andere sprachliche Phänomene übertragen. Dieser Prozess wird Übergeneralisierung genannt.

Außerdem gehören zu dieser Kategorie der Fehlerursachen auch der Prozess der Regularisierung, in dem man aus einem unregelmäßigen Phänomen ein regelmäßiges Phänomen macht, wie z. B. wenn man falsche Pluralformen benutzt (Stühlen statt Stühle), sowie der Prozess der Simplifizierung, in dem man die nicht erworbenen sprachlichen Phänomene vereinfacht oder sogar vermeidet (hierher gehört das obengenannte Beispiel, in dem die Lernenden die Infinitivform statt des konjugierten Verbs verwenden).

Die Sprachlehrforscher beschreiben dieses Phänomen des Einflusses der Fremdsprache auf die Fehler in Hinsicht auf Behauptungen, dass die Sprachlernenden die Fremdsprache auf gleiche Weise wie Kinder ihre Muttersprache lernen und dass diese Fehler etwas Natürliches und sogar Erwartetes im Prozess des Fremdsprachenlernens sind: „*Strenge Vertreter der*

Identitätshypothese behaupten, dass ein Lernender aufgrund angeborener mentaler Mechanismen – unabhängig von seinem Alter und seiner Muttersprache – eine Fremdsprache in Sequenzen erwirbt, die dem Mutterspracherwerb in dieser Phase ausgesprochen ähnlich sind. Ein Fremdsprachler würde also ähnliche Fehler machen wie ein Kind, das die Sprache als Muttersprache erwirbt.“ (vgl. ebd.).

3.2.3 Einfluss von Kommunikationsstrategien

Wenn sich ein Lernender in der Fremdsprache nicht ausdrücken kann, kann er mithilfe von verschiedenen Kommunikationsstrategien versuchen, seine Botschaft zu vermitteln. Der Lernende kann z.B. Gestik und Mimik verwenden, sich in der Muttersprache äußern, sich in einer Fremdsprache äußern oder ein neues Wort erfinden, was auch selbstverständlich zur Entstehung von Fehlern führen kann. Außerdem kann es dazu kommen, dass die Lernenden auf Vermeidungs- oder Ausweichungsstrategien zugreifen und sich überhaupt nicht äußern, wenn sie in der Fremdsprache etwas nicht sagen können. Ein lustiges Beispiel von dem Einfluss von Kommunikationsstrategien, an dem ich mich aus meinem Schulpraktikum erinnere, ist die Aussage eines Schülers, der die Frage „Was machst du in deiner Freizeit?“ mit dem Satz „Ich fahre bicikl.“ beantwortete. Der Einfluss von Kommunikationsstrategien führt nach Ansicht von Kleppin dazu, dass viele Hypothesen über die Sprache nicht überprüft werden können und sich so im Kopf des Lernenden festsetzen und somit den Prozess des Fremdsprachenlernens bei den Lernenden behindern können (Kleppin 1997: 34-35).

3.2.4 Einfluss von Lernstrategien

Diese Fehlerursache ist eng mit dem obengenannten Einfluss von Kommunikationsstrategien verbunden, da sie beide einige gemeinsame Merkmale aufweisen. Bei dem Einfluss von Lernstrategien beobachtet Kleppin, dass die Lernenden auch Übertragungen aus anderen Sprachen, Übertragungen idiomatischer Wendungen auf neue Kontexte und Versuche von Neubildungen usw. vornehmen, was dann natürlich oft zur Entstehung von Fehlern führt (Kleppin 1997: 36). Jedoch unterscheiden sich die zwei genannten Ursachen im Folgenden: *„Unter Lernstrategien versteht man vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichtet angewendet und gehandhabt werden können.*“ (vgl. ebd.). Durch das bewusste Ausprobieren von verschiedenen Lernstrategien versuchen die Lernenden, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern und nicht nur ihre Botschaften zu übertragen: *„Man gewinnt (...) den Eindruck, dass die Schüler nicht nur ihre*

Äußerungsabsicht realisieren, sondern ihre Sprachkenntnisse erweitern wollen.“ (vgl. ebd.). Dieses bewusste Ausprobieren mit dem Ziel des Weiterlernens ist demzufolge das, was den Einfluss von Lernstrategien von dem Einfluss von Kommunikationsstrategien unterscheidet.

3.2.5 Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts – Übungstransfer

Es kann im Unterricht vorkommen, dass ein sprachliches Phänomen mehr als ein anderes eingeübt wird. Dieses Phänomen wird dann bei den Lernenden oft auf ein anderes sprachliches Phänomen übertragen und wird in Zusammenhängen und Situationen verwendet, in denen es nicht vorkommen soll (Kleppin 1997: 36). Ein Beispiel, an das ich mich aus meinem Schulpraktikum erinnere, ist das einer Schülerin, die das Wort *woher* ständig ohne den Laut /h/ aussprach, nachdem es im Unterricht gesagt und an verschiedenen Beispielen eingeübt wurde, dass bei den meisten Wörtern, die „in der Mitte“ ein /h/ haben, das /h/ nicht ausgesprochen wird.

3.2.6 Einfluss durch persönliche Faktoren

Der Einfluss durch persönliche Faktoren ist ein schwer handzuhabendes Feld. Viele zukünftige Lehrer haben miterlebt, dass die Lernenden in bestimmten Situationen mehr als in anderen Fehler machen. Es kann z.B. passieren, dass beim Lernenden ein Fehler wegen einiger externer Faktoren wie Müdigkeit, Angst, Langeweile o.Ä. auftaucht, also ein Fehler, den er normalerweise nicht machen würde. Deswegen sind die tatsächlichen Ursachen für Fehler durch persönliche Faktoren schwer zu identifizieren, da wir nicht mit Sicherheit sagen können, ob der Lernende den Fehler aus Versehen gemacht hat, oder ob er das sprachliche Phänomen wirklich nicht beherrscht hat (Kleppin 1997: 37). Es gibt zahlreiche Beispiele für den Einfluss durch persönliche Faktoren auf das Auftreten von Fehlern im DaF-Unterricht, an dem ich mich an dieser Stelle erinnere wie z.B. als eine Schülerin, die offensichtlich müde war, da es sich um die letzte Unterrichtsstunde handelte, ständig deutsche Ausdrücke mit den englischen vermischte.

3.2.7 Einfluss durch soziokulturelle Faktoren

Zu dieser Kategorie gehört das berühmte Phänomen der Höflichkeit in der deutschen Sprache (oder der Mangel davon im Unterschied zu anderen Sprachen), die viele Nichtmuttersprachler sehr lange nicht beherrschen. Während es in der kroatischen Sprache vollkommen üblich ist,

dass man z.B. in einem Laden dem Verkäufer/der Verkäuferin so anspricht: „Dajte mi jedno pecivo“ („Geben Sie mir ein Brötchen“), würde solches Benehmen in einem deutschsprachigen Land als sehr unhöflich und frech angesehen. In einigen Cafés und Restaurants in Deutschland, wie z.B. in diesem Restaurant in Neuhaus am Rennweg in Thüringen stehen sogar spezielle Preislisten, auf denen unterschiedliche Preise für verschiedene Ansprechweisen stehen (z.B. „einen Kaffee“ – 5 Euro; „Einen Kaffee, bitte“ – 3 Euro; „Guten Tag, eine Tasse Kaffee, bitte“ – 1,80 Euro).



Quelle:

https://www.tripadvisor.com/Hotel_Review-g1093576-d12907934-Reviews-Hotel_und_Restaurant_Oberland-Neuhaus_am_Rennweg_Thuringia.html#/media/12907934/443655538:p/?albumid=101&type=0&category=101

In diesem Beispiel sehen wir also die Kulturunterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache des Lernenden als eine Möglichkeit für das Auftreten der Fehler. Die Fehler, die durch soziokulturelle Faktoren entstehen, können Kleppin zufolge in der Zielkultur als

unangemessen und sogar als ein Verhaltensfehler angesehen werden und nicht der mangelnden Sprachkompetenz zugeordnet werden. (Kleppin 1997: 39).

3.3 Es gibt nicht nur eine Fehlerursache

Wie die erwähnten Beispiele und die Klassifikation der Fehlerursachen zeigen, kann es der Lehrperson manchmal schwierig vorkommen, die tatsächliche Fehlerursache bei den Lernenden zu bestimmen, da die Ursachen der Fehler von zahlreichen Faktoren beeinflusst werden können. Demzufolge behauptet Kleppin, dass die Fehler nicht nur eine Ursache haben:

„Fehler entstehen nicht nur, weil man etwas von einer Sprache auf die andere Sprache überträgt (Interferenz) oder weil man innerhalb einer Sprache Übertragungen vornimmt (z.B. Übergeneralisierung) – sie können, wie wir schon gesehen haben, die unterschiedlichsten Ursachen haben. Der Lernende wird in der Interlanguagehypothese als **kreativ** und **kognitiv** (bewusst verarbeitend) tätig gesehen.“

(Kleppin, 1997: 39).

3.4 Fehlerklassifikation

Um sich an die Korrektur von Fehlern bei den Sprachlernenden richtig anzunähern, muss man bestimmen können, ob es sich bei den Lernenden, die den Fehler gemacht haben, um einen Irrtum oder um ein Versprechen handelt, oder um die Tatsache, dass der Lernende dieses sprachliche Phänomen noch nicht beherrscht. In dieser Hinsicht unterscheiden wir Performanz-, bzw. Kompetenzfehler. Außerdem ist es bei den Entscheidungen über die Korrekturvornahme auch wichtig, zwischen den kommunikationsbehindernden und nicht kommunikationsbehindernden Fehlern zu unterscheiden. Letztlich ist auch die Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen wichtig, da sie der Lehrperson hilft, zwischen verschiedenen Arten von Fehlern unterscheiden zu können.

3.4.1 Performanz- und Kompetenzfehler

Diese Klassifikation der Fehler hilft der Lehrperson bei der Entscheidung darüber, ob sie die Fehler selbst korrigieren soll, sie übersehen soll oder lieber den Lernenden sich selber korrigieren lassen. Die Aufteilung der Fehler in Performanz- bzw. Kompetenzfehler wurde von Corder (1967) vorgeschlagen und unter anderen Quellen in Edmondson und House (2015: 215)

erläutert. Laut Edmondson und House unterscheidet Corder zwischen drei Typen von Performanz- und Kompetenzfehlern: *errors*, *mistakes* und *lapses*.

Ein *Error* ist ein Kompetenzfehler, den der Lernende aus verschiedenen Gründen nicht selbst erkennen kann (Edmondson und House, 2015: 215). Kleppin fügt noch hinzu, dass diese Fehler z.B. daraus entstehen können, da ein Lernender eine Struktur noch gar nicht beherrschte oder er etwas falsch verstanden hat (Kleppin, 1997: 41).

Als *mistake* sind laut Edmondson und House (vgl.ebd.) solche Fehler zu verstehen, die gegen soziale Normen verstoßen, oder laut Kleppin (1997: 41.) die Fehler, die durch die Verwendung von noch unvollkommenen Automatisierungen von bekannten Strukturen entstehen.

Lapses wurden von Edmondson und House (2015: 215) als Flüchtigkeitsfehler, die der Lerner selbst erkennen soll, beschrieben. Kleppin (1997: 41) nennt solche Fehler einfach Versprecher.

Eine weitere interessante Klassifikation findet man bei Kleppin, die diese von Edge (1989) übernommen hat. Edge (1989), angegeben in Kleppin (1998: 42), klassifiziert die Fehler in Ausrutscher, Irrtümer und Versuche.

Ausrutscher sind Fehler, die ein Lernender bei der schriftlichen Produktion, wenn er sich die Produktion noch einmal anschaut, selbst korrigieren kann. Bei der mündlichen Produktion werden als Ausrutscher solche Fehler beschrieben, die der Lernende dann korrigieren kann, wenn er auf den Fehler aufmerksam gemacht wird.

Als Irrtümer bezeichnet man die Fehler, die eigentlich nicht vorkommen sollten, da das entsprechende sprachliche Phänomen schon behandelt wurde. Solche Fehler können die Lernenden nicht selbst korrigieren, da sie das sprachliche Phänomen nicht beherrschen oder es nicht gut verstanden haben.

Versuche sind laut Kleppin Fehler aus Bereichen, die im Unterricht noch nicht behandelt wurden und die die Lernenden deshalb noch nicht korrekt ausdrücken können. (Kleppin 1998: 42).

3.4.2 Kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler

Kleppin zufolge gibt es Fehler, die die Kommunikation nicht stören oder behindern, also Fehler, bei denen man den Sinn der Aussage versteht, obwohl etwas z.B. grammatisch nicht korrekt gesagt wurde. Diese Fehler nennen wir nicht kommunikationsbehindernde Fehler. Andererseits gibt es solche Fehler, die den Sinn der Aussage unverständlich machen und die Botschaft des Sprechers falsch übertragen – diese Fehler nennt Kleppin kommunikationsbehindernde Fehler

(Kleppin 1998: 42). Wenn im Unterricht bei den Lernenden Fehler auftreten, ist es manchmal nötig, einige Fehler zu übersehen, damit die Kommunikation zwischen der Lehrperson und dem Schüler oder zwischen den Schülern selbst nicht gestört wird. Vor allem ist das bei dem freien Sprechen wichtig und demzufolge bei den mündlichen Korrekturen, weil manche Schüler es nicht besonders mögen, während des Sprechens gestört zu werden.

3.4.3 Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen

Die Klassifikation der Fehler nach Sprachebenen unterteilt die Fehler in phonetische und phonologische Fehler (Fehler im Bereich der Aussprache und Orthographie), morphosyntaktische Fehler (z.B. Endungsfehler bei den Verben oder die falsche Satzstellung), Fehler in dem Bereich der Lexikosemantik (z.B. eine Bedeutungsveränderung eines Wortes), pragmatische Fehler (z.B. wenn man sich in einer sprachlichen Situation unangemessen ausdrückt) und inhaltliche Fehler (wenn eine Äußerung inhaltlich falsch ist) (vgl. S. 43). Es ist selbstverständlich, dass die Lehrer und zukünftige Lehrer bei den Lernenden viele Fehler aus verschiedenen Bereichen bemerken würden, aber manchmal soll man je nach Unterrichtssituation und dem in diesem Moment wichtigen Fokus an einem bestimmten Aspekt des Fremdsprachenunterrichts entscheiden, welche Fehler zu korrigieren sind und welche nicht.

4. Einstellungen zu Fehlern im Rahmen der Unterrichtsmethoden

Wie schon erwähnt, impliziert das Erlernen einer Fremdsprache das Auftauchen vieler Fehler. Fehler sind daher ein wesentlicher Bestandteil jedes Fremdsprachenunterrichts und können nicht vermieden werden. Durch die Geschichte wurden Fehler im Rahmen unterschiedlicher Unterrichtsmethoden sehr unterschiedlich betrachtet – sie wurden sogar als eine „Sünde“ gesehen.

Während der Geschichte wurden viele verschiedene Sprachlehrmethoden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Die „älteren“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts, wie z.B. die Audio-linguale Methode oder die Grammatik-Übersetzungs-Methode betrachteten die Fehler der Lernenden als etwas Unerwünschtes, etwas, was in dem Fremdsprachenunterricht vermieden werden sollte (Larsen-Freeman 2000: 47). Im Gegensatz dazu erschien in den 1970-ern die kommunikative Lehrmethode (der Kommunikative Ansatz), die den Standpunkt vertritt, dass das Sprachenlernen als „(...) *die Kommunikationsfähigkeit*

zwischen Partnern unter Einsatz kognitiven Wissens und kreativer Fähigkeiten“¹ erfolgen soll. Im Unterschied zu alten Methoden, durch die die Sprache mit Hilfe von automatisierten Übungen und dem „Büffeln“ grammatischer Regeln ermittelt wurde, fokussiert sich der kommunikative Einsatz, wie der Name selbst sagt, auf die Steuerung der Kommunikation im Unterricht, wobei dann selbstverständlich Fehler viel öfter vorkommen.

Mitchell (1979) zufolge sind Fehler im modernen Fremdsprachenunterricht sogar erwünscht, da die kommunikative Lehrmethode die Lerner dazu fördert, die Sprache kreativ einzusetzen und durch „*trial and error*“ ihre Sprachkenntnisse zu erweitern (Mitchell 1989: 13). Außerdem werden die Fehler Metcalfe (2017) zufolge im modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr als Sünde betrachtet, sondern es herrscht die Meinung, dass die Fehler bei den Lernenden ihre Erinnerung an richtige Antworten verbessern, ihr aktives Lernen erleichtern, sowie dass sie den Lernenden helfen, ihre Aufmerksamkeit angemessen zu lenken (Metcalfe 2017: 620).

Jedoch entspricht die Praxis sehr oft nicht der Theorie, und manche Lehrer sehen die Fehler bei den Lernenden noch immer als etwas Unerwünschtes und nicht als eine Gelegenheit zum Weiterlernen der Sprache und korrigieren fast alle Fehler, die bei den Lernenden vorkommen. Ich persönlich vertrete die Meinung, dass die Fehler ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens sind, und dass sie nicht als etwas Schlechtes betrachtet werden sollen. Außerdem denke ich, dass es eine gute Idee wäre, wenn die Lehrpersonen mit den Lernenden die Wichtigkeit der Fehler und Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht besprechen würden, damit die Lernenden diese Fehler auch als einen Bestandteil des Lernprozesses sehen und keine Angst vor Fehlern haben. Auf diese Weise können die Lernenden dazu ermutigt werden, im Unterricht mehr in der Fremdsprache zu kommunizieren und dadurch ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

5. Individuelle Unterschiede bei den Lernenden

Wenn man im Unterricht Fehler korrigiert, muss man viele Faktoren in Betracht nehmen, denn nicht alle Lernenden reagieren gleich auf die Fehlerkorrektur. Bei der Fehlerkorrektur stehen die Lernenden im Vordergrund, und ihre individuellen Unterschiede müssen auch in Betracht gezogen werden, da sich diese Unterschiede auf den Einsatz der Fehlerkorrektur bei den Lernenden auswirken. Kartchava und Ammar (2014) nennen u.a. die Intelligenz, Sprachfähigkeit, Motivation, Risikobereitschaft, Überzeugungen, das Alter, die Kompetenz

¹ http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Methoden_des_Fremdsprachenunterrichts

und das Gedächtnis als einige Faktoren, die den Einsatz der Fehlerkorrektur bei den Lernenden, und damit auch die Auswirkung der Fehlerkorrektur auf den Spracherwerb, beeinflussen. (Kartchava und Ammar 2014: 86-87).

Der wichtigste Faktor, der den Einsatz der Fehlerkorrektur beeinflusst, ist meiner Meinung nach die Einstellung der Lernenden zur Fehlerkorrektur. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die sich mit diesem Thema befassten und die allgemeine Schlussfolgerung war, dass die Lernenden meistens positive Einstellungen zur Fehlerkorrektur hatten, d.h. dass die Lernenden es mehr bevorzugten, korrigiert zu werden als nicht korrigiert zu werden. Außerdem betonen einige Sprachforscher, u.a. Chenoweth et.al. (1983), die sich mit Einstellungen der Schüler zur Fehlerkorrektur im Englischunterricht befassten, dass die Lernenden die Fehlerkorrektur sogar für notwendig für ihren Spracherwerb hielten (Chenoweth et.al. 1983: 85). Diese Einstellung zur Fehlerkorrektur herrschte auch bei meinen Befragten vor, was ich später in der Arbeit erläutern werde.

Bisher haben wir uns mit den wichtigsten Aspekten der Fehlerkorrektur allgemein vertraut gemacht. Es wurden bestimmte Definitionen vom Begriff *Fehler* dargestellt, einige Fehlerursachen genannt und verschiedene Klassifikationen von Fehlern beschrieben. Außerdem habe ich mich mit dem Thema der individuellen Unterschiede bei den Lernenden im Rahmen von Fehlerkorrektur befasst, aber mehr darüber werde ich in den folgenden Kapiteln im Rahmen der mündlichen Fehlerkorrektur sagen.

6. Sprechen als Fertigkeit

Bevor ich mit den Erläuterungen zum Phänomen der mündlichen Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht fortsetze, möchte ich an dieser Stelle das Sprechen als eine der vier Fertigkeiten des Spracherwerbs definieren und die wichtigsten Aspekte der Fertigkeit Sprechen erläutern.

Wie in einem der vorherigen Kapitel dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, gilt die Kommunikation im modernen Fremdsprachenunterricht als einer der wichtigsten Aspekte des Fremdsprachenunterrichts. Darüber hinaus sieht Storch (1999: 15) die Kommunikation in der Fremdsprache als das oberste Ziel im Fremdsprachenunterricht. Er beschreibt diese Fertigkeit mit den folgenden Worten:

„Sprechen ist ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten: Inhalt, Form (Morphosyntax), Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw. und den Lernenden fehlen oft die sprachlichen Mittel, um ihre Gedanken in der Fremdsprache einigermaßen angemessen ausdrücken zu können.“ (Storch 1999: 217).

6.1. Sprachwissen und Sprachkönnen

An vielen Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht ist zu ersehen, dass die Lerner im Fremdsprachenunterricht meistens mehr verstehen, als sie selbst produzieren können, oder dass sie einige Wörter, Ausdrücke, Phrasen und Anderes auswendig lernen und später nicht einsetzen können.

Heide Schatz (2001) erläutert in ihrem Buch *Fertigkeit Sprechen* den Unterschied zwischen dem Sprachwissen und dem Sprachkönnen. Sie meint, dass das Sprechen im Fremdsprachenunterricht meistens dadurch bestimmt ist, Schülerleistungen zu überprüfen, sie zu kontrollieren und zu korrigieren und in diesem Fall steht das Sprachwissen im Vordergrund, also der gelernte Stoff, der korrekte Ausdruck usw. In diesem Fall wird das Sprechen als eine Mittelfertigkeit betrachtet. Andererseits nennt sie das Sprechen als Zielfertigkeit. Das Sprechen wird zu einer Zielfertigkeit, wenn das Sprachkönnen im Vordergrund steht. Nach Schatz (2001: 13) beherrscht man das Sprechen als Zielfertigkeit erst dann, wenn man mit der Sprache handelnd umgeht und sie zur Verständigung mit anderen gebraucht. Es ergibt sich daraus, dass die Lernenden erst dann ihre Sprachkenntnisse steigern können, wenn sie die Sprache für kommunikative Zwecke verwenden. Das betont auch Hendrickson (1987: 355) indem er erklärt, dass die Lernenden den im Unterricht gelernten Stoff vergaßen, wenn sie keine Gelegenheit hatten, diesen in kommunikativen Situationen einzusetzen.

Weiterhin ist es auch wichtig, zwischen der Fertigkeit Sprechen in verschiedenen Stufen der Sprachkenntnisse zu unterscheiden. Laut Storch (2008: 202) fördert man im Anfängerunterricht das situationsbezogene dialogische Sprechen und im fortgeschrittenen Unterricht hingegen mehr das monologische Sprechen zu verschiedenen Themen.

7. Mündliche Fehlerkorrektur – Problematik

Die mündliche Fehlerkorrektur unterscheidet sich bei weitem von der schriftlichen Fehlerkorrektur und sie ist, Kleppin zufolge, viel komplexer als die schriftliche Fehlerkorrektur (1988: 74). Der größte Unterschied ist, dass man bei der mündlichen Fehlerkorrektur weniger Zeit hat, den Fehler zu erkennen, ihn zu analysieren und sich für eine anpassende Form der Korrektur zu entscheiden, oder, in manchen Fällen, sich gegen die Korrektur zu entscheiden. Andererseits hat die Lehrperson bei der schriftlichen Fehlerkorrektur mehr Zeit zu entscheiden, wie sie mit dem bestimmten Fehler umgeht. Bei der schriftlichen Fehlerkorrektur korrigiert die Lehrperson meistens alle Fehler, wobei sie bei der mündlichen Fehlerkorrektur aus verschiedenen Gründen oft viele Fehler übersieht oder absichtlich ignoriert.

Darüber hinaus gibt es zwei Aspekte der mündlichen Fehlerkorrektur, die am auffälligsten sind und die bei Lehrenden die größte Beachtung erfordern, nämlich der Zeitpunkt der Fehlerkorrektur und die Art und Weise der Fehlerkorrektur. Die beiden Aspekte werden später im Text behandelt.

Noch ein wichtiger Aspekt der mündlichen Fehlerkorrektur ist der affektive Aspekt, der auch in einem der folgenden Kapitel dieser Arbeit erläutert wird.

7.1. Fehler korrigieren oder nicht?

Wie ich während meines Schulpraktikums erlebt habe, sind die kroatischen Deutschlernenden manchmal ziemlich zögerlich in der Fremdsprache zu sprechen, vor allem wenn sie noch Anfänger im Fremdsprachenlernen sind oder wenn sie sich noch nicht für kompetent genug halten. Viele Erforscher glauben, u.A. Hendrickson (1987) und Storch (2009), dass das Übersehen oder Ignorieren von Fehlern auch positive Wirkungen auf den Lernprozess haben können, indem sie den Lernenden helfen, im Unterricht öfter und selbstbewusster zu sprechen. Storch (2009: 317) behauptet auch, dass das häufige Korrigieren die Kommunikation im Unterricht erschweren oder sogar verhindern kann.

Andererseits vertreten einige Erforscher eine unterschiedliche Ansicht über den Wert der mündlichen Korrektur im Unterricht. Laut Lochman, (2003: 5)² ist beispielsweise die mündliche Fehlerkorrektur für den Lernprozess eines Schülers förderhaft und wesentlich, und laut Gertrude Heyd (1991: 231) spielt sie eine entscheidende Rolle für die Lenkung und Steuerung des Lernens.

² <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf>

Ich vertrete die Meinung, dass man aus Fehlern lernen sollte und denke, dass die meisten Fehler korrigiert werden sollten, damit die Lernenden sich ihrer Fehler bewusst werden und sie in der Zukunft vermeiden und die richtigen Formen verwenden können.

7.2 Zeitpunkt der Fehlerkorrektur

Nachdem die Lehrperson die Entscheidung getroffen hat, eine Äußerung zu korrigieren, muss sie sich als Nächstes für ein angemessenes Zeitpunkt ihrer Korrektur entscheiden – d.h. die Lehrperson muss entscheiden, ob sie den Fehler sofort nach ihrem Entstehen korrigiert, ob sie wartet, bis der Lernende die Äußerung beendet hat oder ob der Fehler erst später in einer anderen Phase des Unterrichts (in der Korrekturphase) behandelt werden soll.

Einerseits kann eine sofortige mündliche Korrektur, das Angreifen in die Äußerung und das Unterbrechen der Äußerung die Schüler demotivieren und verunsichern. Andererseits kann es vorkommen, dass die Lehrperson den Fehler übersieht oder vergisst, und somit entsteht die Gefahr, dass die richtige Form des sprachlichen Phänomens nicht erläutert und damit von den Lernenden nicht beherrscht wird.

Die Tatsache, dass sich die Lehrperson den Fehler nicht merken muss, wenn er ihn sofort korrigiert sieht Kleppin (1998) als einen Vorteil der sofortigen mündlichen Korrektur. Andererseits sieht sie jedoch das Abwarten und die Korrektur erst nach der Schüleräußerung als ein höfliches Benehmen (107).

Meiner Meinung nach könnte eine gute Strategie sein, die Fehler aufzuschreiben und sie dann später in einer Korrekturphase zu nennen, korrigieren, weitere Erklärungen zu geben und wenn nötig und möglich den Lernenden weitere Übungen zum problematischen Stoff anzubieten.

7.3 Art und Weise der Fehlerkorrektur

Nachdem die Lehrperson einen günstigen Zeitpunkt für die Fehlerkorrektur bestimmte, muss sie außerdem noch entscheiden, auf welche Art und Weise der Fehler korrigiert werden soll. Es ergeben sich viele Möglichkeiten einer mündlichen Fehlerkorrektur und jede Lehrperson muss je nach der Unterrichtssituation und dem Lernenden selbst entscheiden, welches Korrekturverhalten vorzunehmen. Weiter in der Arbeit nenne und erläutere ich vier Aspekte, die meiner Meinung nach bei der Vornahme eines Korrekturverhaltens am wichtigsten zu berücksichtigen sind, nämlich die affektiven Aspekte der Fehlerkorrektur, die Frage von wem die Korrektur überhaupt durchgeführt werden soll, die Entscheidung zwischen einer expliziten und einer impliziten Korrektur und die Frage welche Arten der Fehler unbedingt korrigiert werden müssen und welche vielleicht toleriert oder nicht sofort korrigiert werden müssen.

7.3.1 Der affektive Aspekt der Fehlerkorrektur

Nach Kleppin und Raabe (2001) ist der affektive Aspekt der Fehlerkorrektur ein sehr wichtiger Faktor, der die Lernenden und ihre Teilnahme im Unterricht sehr beeinflussen kann. Sie behauptet, dass dieser Aspekt die Lehrperson auch beeinflussen kann, Fehler als einen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anzusehen und als Lerngelegenheit zu betrachten. Daraus erfolgt die Meinung, dass die Lehrpersonen auf die Fehler nicht wütend oder negativ reagieren sollten, sondern die Fehlerkorrektur in einer ruhigen Art und Weise, mit einem ruhigen und erklärenden Ton durchführen, damit man die Lernenden nicht demotiviert und sodass sich die Lernenden nicht angegriffen und inkompetent fühlen. Die Korrektur soll den Lernenden zeigen, dass die Fehler ein normaler Bestandteil des Lernprozesses sind sowie eine Möglichkeit für weitere Fortschritte im Prozess des Sprachenlernens.

7.3.2 Von wem wird die Korrektur durchgeführt?

Wenn es sich um die Frage wer korrigiert die Fehler handelt, gibt es die folgenden vier Arten der Fehlerkorrektur, die Kleppin nach Henrici und Herlemann zusammenfasst (1998: 87):

1. Selbstinitiierte Selbstkorrektur
2. Selbstinitiierte Fremdkorrektur
3. Fremdinitiierte Selbstkorrektur
4. Fremdinitiierte Fremdkorrektur

Die selbstinitiierte Selbstkorrektur beschreibt Kleppin als eine Korrektur bei der sich der Lernende, der den Fehler gemacht hat, selbst korrigiert, nachdem er den Fehler selbst entdeckt hat. Die selbstinitiierte Fremdkorrektur erfolgt, wenn die Lehrperson oder ein Mitlernender korrigiert, nachdem der Lernende zeigt, dass er selbst einen Fehler vermutet. Bei der fremdinitiierten Selbstkorrektur korrigiert sich der Lernende, der den Fehler gemacht hat, selbst, nachdem er auf den Fehler hingewiesen wurde (entweder von der Lehrperson oder von einem Mitlernenden) und die fremdinitiierte Fremdkorrektur ist eine Korrektur bei dem der Fehler entweder von der Lehrperson oder von einem Mitlernenden sofort korrigiert wird.

Wie bereits erwähnt, kann die Korrektur im Fremdsprachenunterricht neben der Durchführung durch den Lehrer auch von einem Mitschüler vorgenommen werden. Wenn man sich für diesen Art der Korrektur entscheidet, muss man Wulf³ zufolge jedoch darauf achten, dass man die

³ [Forum Sprache Fehler \(hueber.de\)](http://Forum.Sprache.Fehler(hueber.de))

Atmosphäre im Klassenzimmer nicht negativ beeinflusst, da durch diese Art der Korrektur man bei den Lernenden, der korrigiert wurde, das Gefühl der Minderwertigkeit anregen könnte. Andererseits kann, meiner Meinung nach, diese Art der Korrektur in einer Gruppenarbeit beispielsweise viele Vorteile mit sich bringen, da sie der Lehrperson Zeit bei der Korrektur ersparen und die Zusammenarbeit unter den Schülern fördern kann.

Meiner Erfahrung nach kommen im Fremdsprachenunterricht am häufigsten zwei Arten von mündlicher Fehlerkorrektur vor, nämlich die direkte Korrektur durch die Lehrperson und die Aufforderung zur Selbstkorrektur. Kleppin (1998) meint, dass die Lehrperson, bevor sie diese Entscheidung macht, zuerst in Betracht nehmen muss, ob es bei den Lernenden überhaupt eine Möglichkeit besteht, sich selbst zu korrigieren. Wenn der Lernende seine Fehler noch nicht selbst korrigieren kann, ist es verständlich, dass der Lehrer eine Lösung und Erklärung des Fehlers bereitstellen soll.

Hendrickson (1978) behauptet – und ich persönlich vertrete auch die gleiche Meinung – dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht so oft wie möglich zu einer Selbstkorrektur aufgefordert werden sollen. Es wird angenommen, dass die Schüler durch ihre aktive Rolle bei der Fehlerkorrektur effektiver lernen und sich besser an sprachlich Phänomene erinnern, als wenn die Lehrperson den Fehler sofort korrigiert, ohne weitere Erklärungen zu geben.

7.3.3 Explizite und implizite Fehlerkorrektur

Mehrere Fachleute, u.A. Kleppin (1998) und Storch (1999) erwähnen in ihrer Literatur zwei Arten der Fehlerkorrektur: die direkte oder explizite Korrektur und die indirekte oder implizite Korrektur.

Bei der direkten oder expliziten Korrektur wird der Fehler von der Lehrperson selbst korrigiert und die richtige Form wird von der Lehrperson erläutert, z.B. wenn der Lernende sagt: „Er heiße Marko.“ und die Lehrperson korrigiert den Fehler: „Er **heißt** Marko.“

Im Unterschied dazu, korrigiert die Lehrperson in der impliziten Korrektur nicht selbst den Fehler, sondern weist nur auf verschiedenen Weisen auf den Fehler auf und überlässt die Korrektur dem Schüler selbst, z.B.

S: „Er heißt Marko.“

L: „Er **heißt** (mit einem fragenden Ton oder einem fragenden Gesichtsausdruck) Marko?“

Meiner Erfahrung nach bevorzugen die Lehrer an kroatischen Schulen mehr die explizite Fehlerkorrektur als die implizite, vor allem beim freien Sprechen im Unterricht. Der Grund dafür liegt höchstwahrscheinlich am Zeitmangel und der Stoffüberforderung, mit denen die Lehrer in Kroatien tagaus konfrontiert sind. Daher fehlt den Lehrpersonen oft die Zeit, selbst wenn sie es gerne möchten, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, über ihren Fehlern nachzudenken und ihnen selbstständig zu korrigieren.

7.3.4 Korrektur nach verschiedenen Fehlerarten

Wie bereits erwähnt, müssen die Lehrer im Unterricht oft entscheiden, einige Fehler zu übersehen oder zu ignorieren. Aus verschiedenen Gründen, wie z.B. wegen Zeitmangels, des affektiven Aspekts der Fehlerkorrektur oder der Frage von Kommunikationsstörungen müssen die Lehrer zwischen verschiedenen Fehlerarten unterscheiden, damit sie auswählen können, welche Fehler zu korrigieren und welche zu übersehen.

Bei einer mündlichen Produktion können viele Arten von Fehlern auftauchen. In ihrem Buch nennt Kleppin u. A. morphosyntaktische Fehler, inhaltliche Fehler, lexikosemantische Fehler, Aussprachefehler und andere.

Kleppin beschreibt die morphosyntaktischen Fehler als solche Fehler, die die Kommunikation selten behindern und meint, dass solche Fehler einfach zu korrigieren sind. Sie empfiehlt bei solchen Fehlern eine Förderung zur Selbstkorrektur (Kleppin 1998: 102).

Andererseits können lexikosemantische oder inhaltliche Fehler die Kommunikation behindern, weil sie oft den Sinn des Satzes verändern. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die Schüler sich diese falschen Äußerungen bemerken und später in der Kommunikation falsch verwenden, wenn sie nicht korrigiert sind.

Was die Aussprachefehler betrifft, können sie die Kommunikation im Unterricht nicht wirklich stören oder behindern, obwohl eine schlechte Aussprache vielleicht die Lehrperson stört. In meiner Ansicht sollte nicht jeder Aussprachefehler korrigiert werden, um zu vermeiden, dass die Schüler sich angegriffen fühlen. Stattdessen könnte man vielleicht nur die Fehler bei Ausdrücken, die zum ersten Mal verwendet werden oder noch nicht im Unterricht behandelt wurden, korrigieren.

Wie die Theorie und die oben erwähnten Beispiele zeigen, wird das Korrekturverhalten im Rahmen der mündlichen Fehlerkorrektur von vielen Faktoren beeinflusst. Die mündliche Fehlerkorrektur hängt von den individuellen Vorlieben des Lehrers sowie von anderen Faktoren wie von der Art der Fehler oder den Zeitmangel im Unterricht ab. Manche Lehrer bevorzugen

eine explizite Korrektur, weil manche es mehr mögen, die Fehler indirekt zu korrigieren oder die Lernenden zu einer Selbstkorrektur zu fördern. Manchen Lehrern ist es wichtiger, dass im Unterricht ungeachtet von Fehlern so viel wie möglich gesprochen wird und manche korrigieren fast alle Fehler und unterbrechen ständig die Kommunikation.

Obwohl die Lehrperson meistens die Verantwortung für die Fehlerkorrektur trägt, wichtig sind auch die Wünsche und Vorlieben der Schüler in Bezug auf die mündliche Korrektur. Daher habe ich es mir zur Aufgabe gemacht, die Präferenzen der Studierenden durch eine Umfrage zu erfassen, deren Ergebnisse ich im nachfolgenden Kapitel präsentieren werde.

8. Untersuchung zu den Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im Deutschunterricht

8.1 Untersuchungsziel, -Fragen und -Hypothesen

Das Hauptziel dieser Untersuchung war herauszufinden, welche Art und Weise der mündlichen Fehlerkorrektur die Lernenden bevorzugen, wie ihre Vorlieben bezüglich der Entscheidung sind, wer die Fehler im Unterricht korrigiert und welche Art von Hilfestellung beim problematischen Lernstoff sie bevorzugen.

Um die Einstellungen der Schüler zur Korrektur ihrer sprachlichen Fehler beim Sprechen im DaF-Unterricht zu erfassen, wurden die folgenden Forschungsfragen gestellt:

1. Haben die Deutschlernenden eine positive oder eher eine negative Einstellung zu Fehlern?
2. Denken die Lernenden, dass die meisten Fehler im Unterricht korrigiert werden sollen, oder nur die kommunikationsbehindernden Fehler?
3. Bevorzugen die Lernenden von der Lehrperson selbst korrigiert zu werden?
4. Welche Techniken und Methoden zur Korrektur sprachlicher Fehler bevorzugen die Deutschlernenden?
5. Nach der Korrektur eines Fehlers: Welche Art von Unterstützung beim problematischen Stoff bevorzugen die Schüler/Innen?

Diese Untersuchung basiert auf den folgenden Hypothesen:

1. Die Lernenden betrachten die Fehler nicht als negativ, sondern als eine Gelegenheit für die Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse

2. Die Lernenden denken, dass die meisten Fehler im Unterricht korrigiert werden sollten, nicht nur die kommunikationsbehindernden Fehler
3. Die Lernenden bevorzugen es, von der Lehrperson selbst korrigiert zu werden
4. Die Lernenden bevorzugen die Anwendung implizierter Korrekturtechniken

Der Fragebogen wurde in sechs Teile gegliedert. Der erste Teil des Fragebogens untersucht das persönliche Profil der Probanden (Geschlecht, Schule, Lernjahr). Im zweiten Teil werden die allgemeinen Einstellungen der Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht untersucht. Im dritten Teil werden die Einstellungen von Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht für verschiedene Sprachbereiche (z.B. Grammatik, Aussprache) untersucht. Im vierten Teil werden die allgemeinen Vorlieben von Lernenden der deutschen Sprache in Bezug auf bestimmte Techniken und Möglichkeiten zur Korrektur mündlicher Fehler in der deutschen Sprache untersucht. Im fünften Teil werden die allgemeinen Präferenzen der Schüler in Bezug auf die Art und Weise der Hilfe bei dem problematischen Stoff untersucht, und der letzte, sechste Teil des Fragebogens untersucht die Präferenzen der Schüler in Bezug auf die Sprache, die der Lehrer bei der Korrektur von Fehlern einsetzt.

8.2 Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel werden die Probanden, Instrumente, Datenerhebung und Datenanalyse dieser Diplomarbeit dargestellt.

8.2.1 Probanden

Die Daten für diese Forschung wurden von drei verschiedenen Gruppen von Deutschlernenden gesammelt. Insgesamt 148 Personen haben an dieser Untersuchung teilgenommen: 69 Lernende des Gymnasiums „Petar Preradović“ in Virovitica, Richtung: Sprachgymnasium, 49 Deutschlernende aus der Berufsschule „Stjepan Sulimanac“ in Pitomača und 30 Deutschlernende aus der privaten Sprachschule „Intellecta“ in Zagreb.

8.2.2 Instrumente

Die Untersuchung wurde mithilfe eines Fragebogens zu den Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im Deutschunterricht durchgeführt. Der Fragebogen wurde von der Autorin dieser Arbeit persönlich erstellt, basierend auf Katayama, A. (2007): Students' Perceptions of Oral Error Correction. *Japanese Language and Literature*. 41/1 (Apr., 2007), S. 61-92 und Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.

8.2.3 Datenerhebung

In Absprache mit den Deutschlehrern an den genannten Schulen wurden vor Beginn des Deutschunterrichts Fragebögen an die Schüler verschiedener Klassen verteilt. Den Schülern wurde ausreichend Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben und ihnen mitgeteilt, dass der Fragebogen zum Verfassen einer Masterarbeit verwendet wird. Die Einwilligung der Eltern der Teilnehmer von zwei Mittelschulen zur Teilnahme an der Umfrage wurde mündlich bei den Elternversammlungen erhalten. Alle Teilnehmer von der Fremdsprachenschule „Intellecta“ waren volljährig und benötigten keine Einwilligung zur Teilnahme an der Umfrage.

8.3.3 Datenanalyse

Die Untersuchung in dieser Arbeit wurde durch die kombinierte Untersuchungsmethode durchgeführt. Ich habe mich für diese Untersuchungsmethode wegen einer relativ großen Anzahl der Teilnehmer entschieden und weil sie die schnellste Art der Datenerhebung war. Die ausgefüllten Fragebögen wurden in Bezug auf die behaupteten Forschungshypothesen und -Fragen analysiert und für einzelne Fragen im Fragebogen wurden Statistiken erstellt. Der Fragebogen zeigt die Einstellungen der befragten Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht, aber es muss hervorgehoben werden, dass es sich in dieser Untersuchung um eine kleine Anzahl von Befragten handelt. Aufgrund der geringen Anzahl von Befragten ist es unangemessen, allgemeine Schlussfolgerungen für alle Deutschlernenden in Kroatien zu ziehen. Ungeachtet dessen können die in dieser Arbeit gezogenen Schlussfolgerungen als Richtlinien für Lehrer dienen, wenn sie Entscheidungen über die Korrektur von Fehlern im Unterricht treffen.

9. Untersuchungsergebnisse und Stellungnahme der Autorin

In diesem Teil der Arbeit werde ich die Untersuchungsergebnisse meiner Untersuchung angeben und durch Statistik darstellen. Danach folgt meine Stellungnahme zum untersuchten Thema und Kommentare über die Ergebnisse des Fragebogens, den ich zur Untersuchung der Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur eingesetzt habe. Die Analyse habe ich nach den Untersuchungsfragen strukturiert.

9.1 Persönliches Profil der Probanden

Der erste Teil des Fragebogens untersucht das persönliche Profil der Probanden (Geschlecht, Schule, Lernjahr, Erst- oder Zweitsprachlerner). An dem Fragebogen haben 54 Schüler (36,5%) und 94 Schülerinnen (63,5%) teilgenommen. 30 Teilnehmer, oder 20,3 % waren die Lernenden der Privatschule „Intellecta“, 69 Teilnehmer oder 46,6% waren Schüler/Innen des Gymnasiums „Petar Preradović“ und 49 Teilnehmer waren Schüler/Innen der Berufsschule „Stjepan Sulimanac“. Für 20,95% oder 31 der Teilnehmer ist Deutsch die erste Fremdsprache und für den größten Anteil, 79,07% oder 117 Schüler ist Deutsch die zweite Fremdsprache. Was das Lernjahr der deutschen Sprache betrifft, variiert die Anzahl von einem Jahr bis zu elf Jahren des Sprachenlernens. Alle Werte sind in der nachfolgenden Tabelle angegeben.

Tabelle 1: persönliches Profil der Probanden (Geschlecht, Schule, Lernjahr, Erst- oder Zweitsprachlerner)

		Anzahl	Prozentanteil
Geschlecht	männlich	54	36,5
	weiblich	94	63,5
Schule	„Intellecta“	30	20,3
	Gymnasium “Petar Preradović”	69	46,6
	Berufsschule “Stjepan Sulimanac”	49	33,1
	erste Sprache	31	20,9

erste/zweite Sprache	zweite Sprache	117	79,1
Lernjahr	1	27	18,2
	2	24	16,2
	3	35	23,6
	4	4	2,7
	5	3	2,0
	6	11	7,4
	8	24	16,2
	9	6	4,1
	10	13	8,8
	11	1	0,8

9.2 Allgemeine Einstellungen zur Korrektur mündlicher Fehler im DaF-Unterricht

Im zweiten Teil des Fragebogens werden die allgemeinen Einstellungen der Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht untersucht. Hier mussten die Probanden neun Aussagen bezüglich der mündlichen Korrektur von 1 bis 5 beurteilen, wobei Nummer 1 für die Stellungnahme „Ich stimme vollständig zu“, und Nummer 5 für die Stellungnahme „Ich stimme **nicht** vollständig zu“ steht.

Die erste Aussage war: „Ich möchte, dass Lehrer meine Fehler beim Deutschsprechen **immer** korrigieren“. Bei dieser Aussage stimmten 35,6% der Befragten zu und 48,6% der Befragten vollständig zu und möchten, dass die Lehrer ihre Fehler beim Deutschsprechen immer korrigieren.

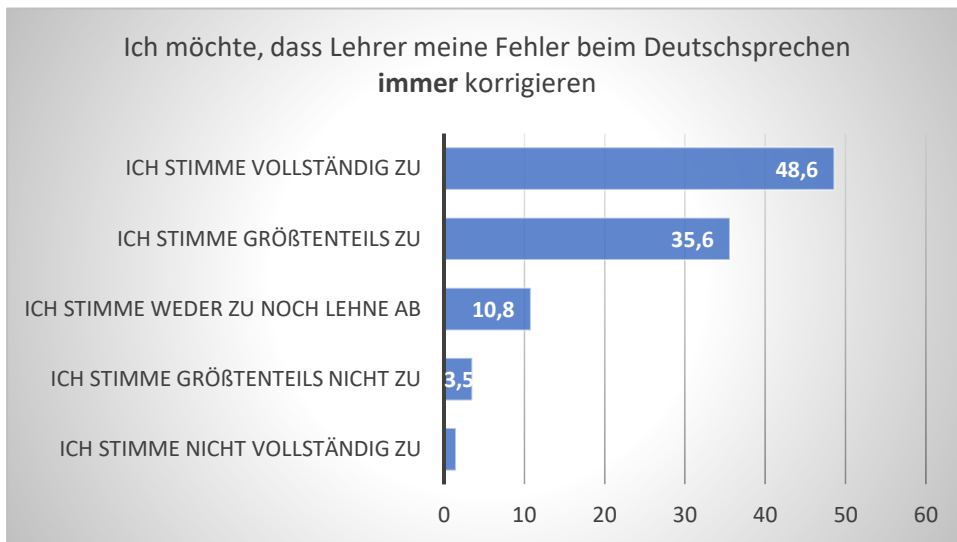


Diagramm 1: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Ich möchte, dass Lehrer meine Fehler beim Deutschsprechen **immer** korrigieren“

Die zweite Aussage lautete: „Lehrer sollen **alle** Fehler beim Sprechen der Schüler korrigieren (Grammatik, Aussprache, Akzent, Intonation, Wortschatz...)“. Hier vertraten die meisten Befragten (76,4%) die Meinung, dass alle Fehler beim Sprechen korrigiert werden sollen.

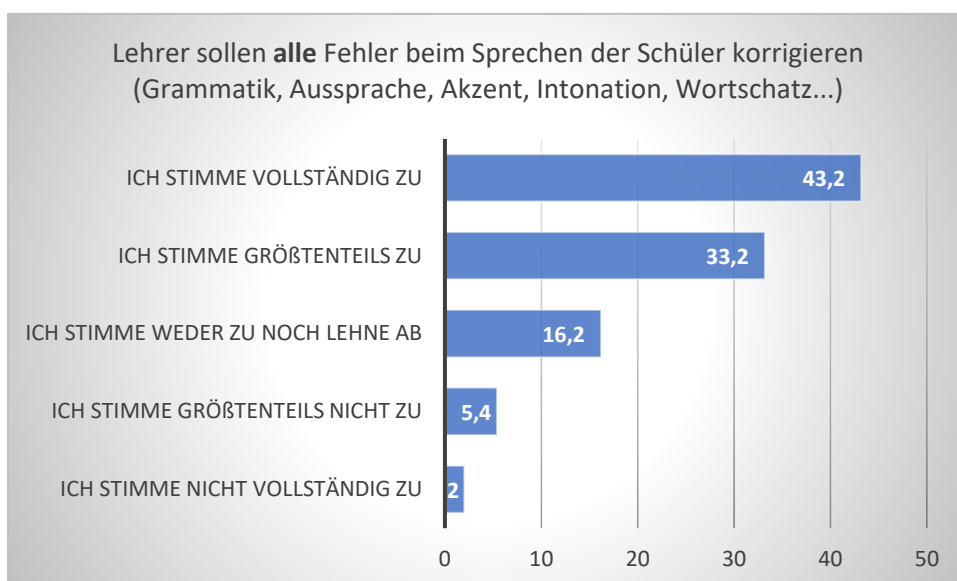


Diagramm 2: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Lehrer sollen **alle** Fehler beim Sprechen der Schüler korrigieren (Grammatik, Aussprache, Akzent, Intonation, Wortschatz...)“

Die nächste Aussage war: „Lehrer sollen **nur** die Fehler korrigieren, die die Kommunikation behindern“. Bei dieser Aussage waren die Ergebnisse divers: 12,2% von den Befragten sagten, dass sie der Aussage nicht vollständig zustimmten, 27% stimmten weder zu noch nicht zu und nur 10,1% von den Befragten stimmten vollständig zu.

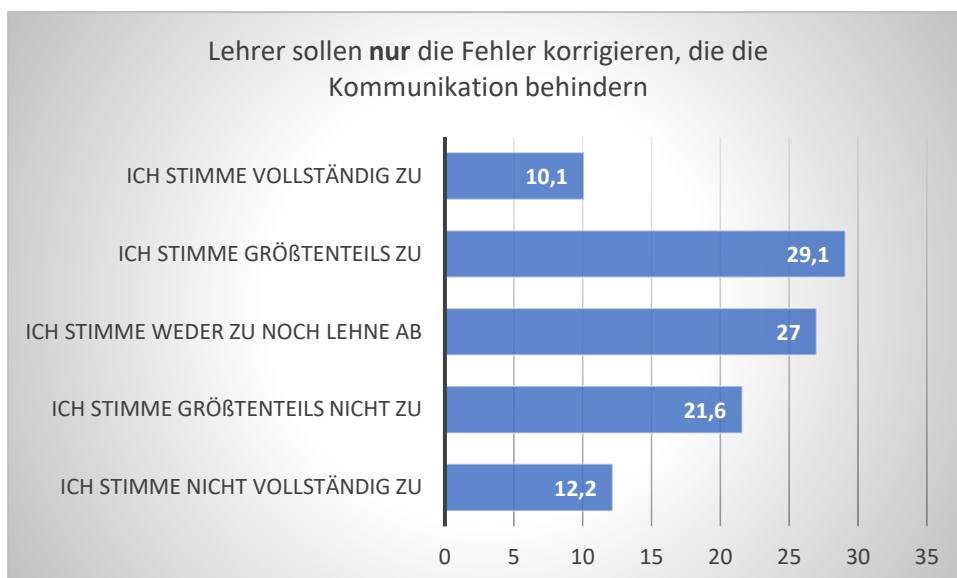


Diagramm 3: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Lehrer sollen **nur** die Fehler korrigieren, die die Kommunikation behindern“.

Bei der vierten Aussage „Das Korrigieren von Fehlern ist wichtig für das weitere Sprachenlernen“ kann deutlich gesehen werden, dass die Mehrheit der Befragten der Überzeugung war, dass die Fehler ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses und somit auch unverzichtbar für weitere Fortschritte beim Sprachenlernen seien.

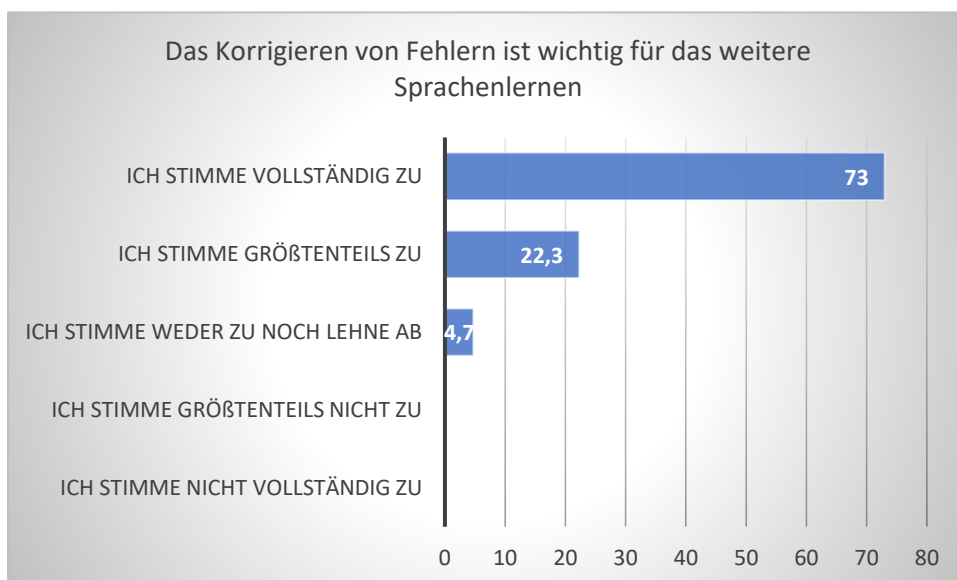


Diagramm 4: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Das Korrigieren von Fehlern ist wichtig für das weitere Sprachenlernen“

Die fünfte Aussage bezog sich auf den Zeitpunkt der Fehlerkorrektur und lautete: „Das Korrigieren von Fehlern **sofort** nach dem Auftreten des Fehlers ist notwendig, um sich daran zu erinnern, was richtig ist.“ Wie die nächste Statistik zeigt, dachte die Mehrheit der Befragten (51,4%), dass die Korrektur sofort nach dem Auftreten des Fehlers erfolgen sollte, während nur 2,7% der Aussage nicht vollständig zustimmte und 2% nicht zustimmte.

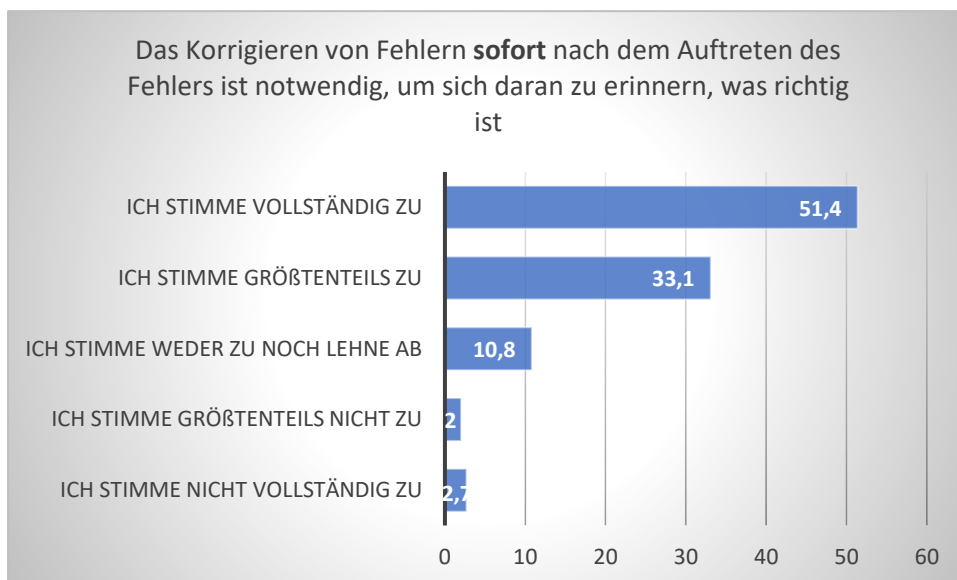


Diagramm 5: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Das Korrigieren von Fehlern **sofort** nach dem Auftreten des Fehlers ist notwendig, um sich daran zu erinnern, was richtig ist.“

Die nächste, sechste, Aussage war mit dem affektiven Aspekt der Fehlerkorrektur verbunden und durch diese Aussage wollte ich herausfinden, wie sich die Schüler vor der Klasse fühlten, wenn ihre sprachlichen Fehler korrigiert werden. Diese Aussage lautete: „Es stört mich, wenn der Lehrer meine mündlichen Fehler vor der ganzen Klasse korrigiert, weil ich das Gefühl habe, dass die anderen mich beurteilen, wenn ich etwas nicht weiß.“ Die meisten Befragten stimmen dieser Aussage nicht zu – 28,4% antworteten mit „Ich stimme nicht vollständig zu“, während 31,1% antworteten „Ich stimme meistens nicht zu“. Nur 8,8% Prozent der Befragten sagten, dass es sie stört, vor der ganzen Klasse korrigiert zu werden.

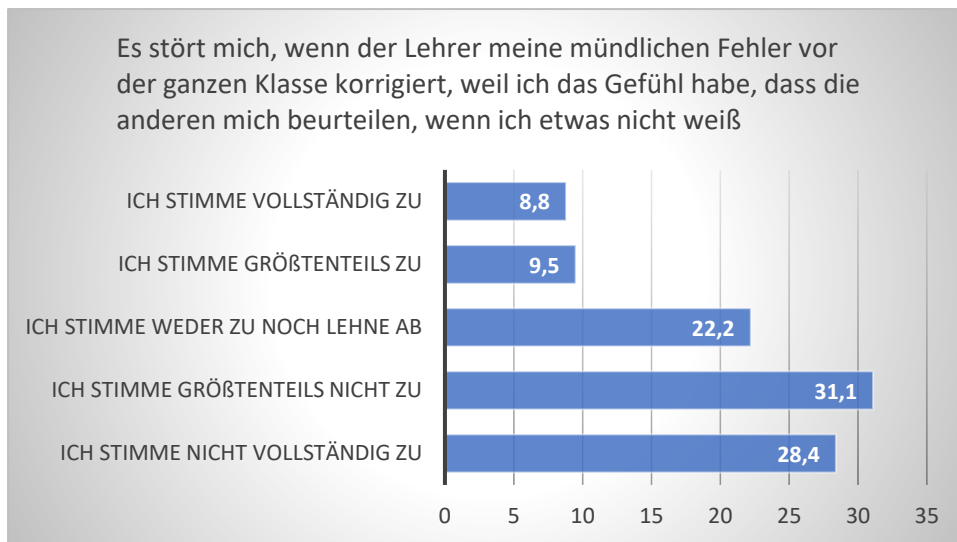


Diagramm 6: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Es stört mich, wenn der Lehrer meine mündlichen Fehler vor der ganzen Klasse korrigiert, weil ich das Gefühl habe, dass die anderen mich beurteilen, wenn ich etwas nicht weiß.“

Die letzten drei Aussagen betrafen die Frage, von wem die Fehler korrigiert werden, und sie lauteten:

7. „Wenn ich vor der ganzen Klasse spreche, habe ich nichts dagegen, dass meine Klassenkameraden meine Sprachfehler korrigieren“.
8. „Wenn ich vor der ganzen Klasse spreche, möchte ich, dass nur der Lehrer meine Fehler im Deutschunterricht korrigiert.“
9. „Wenn wir in Gruppen arbeiten, habe ich nichts dagegen, dass meine Klassenkameraden meine Fehler im Deutschunterricht korrigieren.“

Bei der siebten Aussage stimmten 30,4% der Befragten meistens zu, 14,2% vollständig zu und 33,3% der Befragten konnten sich nicht entscheiden. Andererseits stimmten 7,4% der Befragten der Aussage nicht vollständig zu und 14,2% stimmten meistens nicht zu. Die Mehrheit der Befragten stimmte zu, dass nur der Lehrer ihre Fehler vor der ganzen Klasse korrigieren soll – 25,7% antworteten mit „Ich stimme vollständig zu“, 31,1% mit „Ich stimme meistens zu“ und nur 4,1% stimmten nicht zu. Was die Gruppenarbeit betrifft, hatte die Mehrheit der Befragten jedoch nichts dagegen, von ihren Mitschülern korrigiert zu werden – die meisten, 39,9% antworteten mit „Ich stimme vollständig zu“.

9.3 Einstellungen zur Korrektur mündlicher Fehler für verschiedene Sprachbereiche (z.B. Grammatik, Aussprache)

Im dritten Teil des Fragebogens wollte ich die Einstellungen der Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht für verschiedene Sprachbereiche (z.B. Grammatik, Aussprache) untersuchen. Es wurden vier Beispiele von Fehlern in der deutschen Sprache gegeben und die Befragten sollten ihre Präferenzen zur Häufigkeit der Fehlerkorrektur im Deutschunterricht von 1 bis 5 angeben, wobei 1 für *nie* stand, 2 für *meistens nicht*, 3 für *manchmal*, 4 für *meistens ja* und 5 für *immer*.

Mit der ersten Aussage „Ich möchte, dass der Lehrer meine grammatischen Fehler korrigiert“ stimmte die Mehrheit der Befragten zu, dass die Fehler fast immer oder immer korrigiert werden sollen (30,4% bzw. 56,8% von Befragten).

Die zweite Aussage lautete: „Ich möchte, dass der Lehrer meine Fehler in Betonung, im Akzent und in der Aussprache von Wörtern korrigiert“. 38,5% der Befragten wollten, dass diese Fehler immer korrigiert werden, 32,4% haben sich für die Antwort *immer* entschieden, weil 23,6% meinten, dass solche Fehler nur manchmal im Unterricht korrigiert werden sollten. Bei der dritten Aussage „Ich möchte, dass der Lehrer meine Wortschatzfehler (Wörter, Ausdrücke) korrigiert“ antworteten die meisten Befragten, dass solche Fehler immer oder fast immer (57,4% bzw. 25,0%) korrigiert werden sollten. Die letzte Aussage in diesem Teil des Fragebogens, die vierte Aussage lautete: „Ich möchte, dass der Lehrer mich korrigiert, wenn ich unangemessene Ausdrücke in meiner Sprache verwende (z.B. bei einer Bestellung in einem Restaurant oder beim Einkaufen in einem Geschäft ist es in Deutsch höflicher zu sagen: „Ich hätte gern ein Brötchen“ statt „Geben Sie mir ein Brötchen“).“ Obwohl aus dem Beispiel ersichtlich ist, dass solche Fehler die Kommunikation nicht stören und in manchen Fällen von der Lehrperson vielleicht übersehen werden können, waren die meisten Befragten der Meinung, dass auch solche Fehler im Unterricht korrigiert werden sollen – mehr als die Hälfte der Befragten (78,4%) meinten, dass solche Fehler immer oder fast immer korrigiert werden sollen (46,6% bzw. 31,8% der Befragten). Die Statistik dieser Forschungsfrage kann in der folgenden Tabelle auf der nächsten Seite eingesehen werden.

Tabelle 2: Einstellungen der Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht für verschiedene Sprachbereiche

	Aussage 1		Aussage 2		Aussage 3		Aussage 4	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Nie	2	1,4	2	1,4	3	2,0	3	2,0
Meistens nicht	2	1,4	6	4,1	3	2,0	4	2,7
Manchmal	15	10,1	35	23,6	20	13,6	25	16,9
Meistens ja	45	30,4	48	32,4	37	25,0	47	31,8
Immer	84	56,7	57	38,5	85	57,4	69	46,6

9.4 Vorlieben in Bezug auf bestimmte Techniken und Möglichkeiten der Korrektur

Im vierten Teil des Fragebogens wurden die allgemeinen Vorlieben von Lernenden der deutschen Sprache in Bezug auf bestimmte Techniken und Möglichkeiten zur Korrektur mündlicher Fehler in der deutschen Sprache untersucht. Im Fragebogen standen acht Beispiele, die verschiedene Art und Weisen der Fehlerkorrektur zeigten, und die Befragten sollten sie auf einer Skala von 1 bis 5 beurteilen, wobei 1 für *sehr schlecht* und 5 für *sehr gut* stand. Jede Korrekturmethode wurde am gleichen Beispiel vom Fehler angezeigt:

Lehrperson: „Wie heißt du?“

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Die Beispiele des Korrekturverhaltens waren wie folgt:

a) Die Lehrperson ignoriert den Fehler:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: *ignoriert den Fehler und unterbricht den Lernenden nicht*

b) Die Lehrperson gibt die richtige Antwort oder einen Teil der Antwort an:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: „Ich **heiße** Marko.“ oder nur „**heiße**“.

c) Die Lehrperson weist auf den Fehler hin und gibt die richtige Antwort an:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: „**Heißt** ist falsch. **Heiße** ist richtig“.

d) Die Lehrperson weist mit Gestik oder Mimik auf den Fehler hin und macht den Lernenden darauf aufmerksam, dass er den Fehler selbst korrigieren sollte:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: *zeigt auf sich selbst, um dem Schüler zu signalisieren, dass in diesem Satz das Suffix für das erste Person Singular verwendet werden sollte*

e) Die Lehrperson fordert den Schüler auf, den Satz zu wiederholen, und lässt ihn wissen, dass ein Fehler gemacht wurde:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: „Bitte wiederhole diesen Satz und denk über ihn nach“

f) Die Lehrperson betont in einem fragenden Ton den Satzteil, in dem der Fehler aufgetreten ist, und erwartet, dass der Lernende den Fehler selbst entdeckt und korrigiert:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrer: „Ich **HEIßT** Marko?“

g) Die Lehrperson wiederholt den Satz bis zu dem Punkt, an dem der Fehler gemacht wurde, und wartet darauf, dass der Lernende den Fehler selbst korrigiert:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: „Ich ...*wartet darauf, dass der Schüler den Fehler selbst korrigiert*“

h) Die Lehrperson erklärt, warum der Satz falsch ist:

Beispiel

Lernende: „Ich **heißt** Marko.“

Lehrperson: „**Heißt** ist die 2. Person Singular. Du brauchst die 1. Person Singular.“

Das erste Korrekturverhalten, nämlich das Ignorieren des Fehlers wurde von den Befragten als sehr schlecht betrachtet, während alle anderen als sehr gut oder gut betrachtet wurden. Laut Statistik bevorzugten die meisten Schüler die dritte Methode der Fehlerkorrektur, also die explizite Korrektur im Beispiel c) – 46,6% der Befragten betrachteten diese Methode als sehr gut und 32,4% als gut. Die vierte, fünfte und sechste Methode, die impliziten Methoden in Beispielen d), e) und f) wurden jedoch von vielen Befragten als gut oder sehr gut betrachtet – mehr als die Hälfte der Befragten meinte, dass solche Korrekturen sehr gut oder gut sind.

9.5 Wie soll der problematische Stoff eingeübt werden?

Im fünften Teil des Fragebogens wollte ich die allgemeinen Präferenzen der Schüler in Bezug auf die Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen untersuchen. Es wurden sechs Beispiele der Einübung vorgestellt und die Befragten sollten sie wieder von 1 bis 5 als gut oder schlecht beurteilen. Im folgenden Text nenne ich die Beispiele und stelle die Antworten anhand von Grafiken dar.

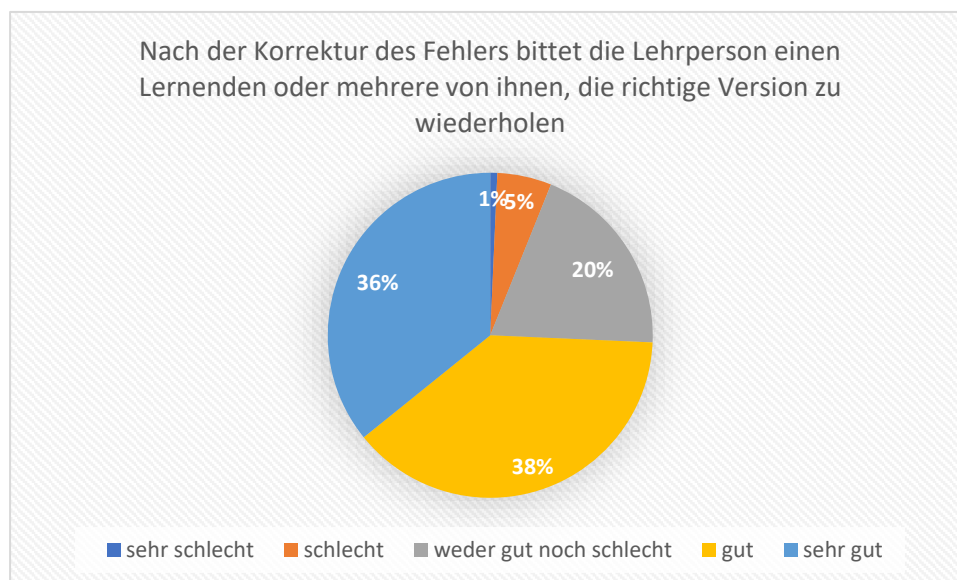


Diagramm 7: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nach der Korrektur des Fehlers bittet die Lehrperson einen Lernenden oder mehrere von ihnen, die richtige Version zu wiederholen“

Wie die Statistik zeigt, betrachtete mehr als die Hälfte der Befragten diese Form der Einübung als gut oder sehr gut.

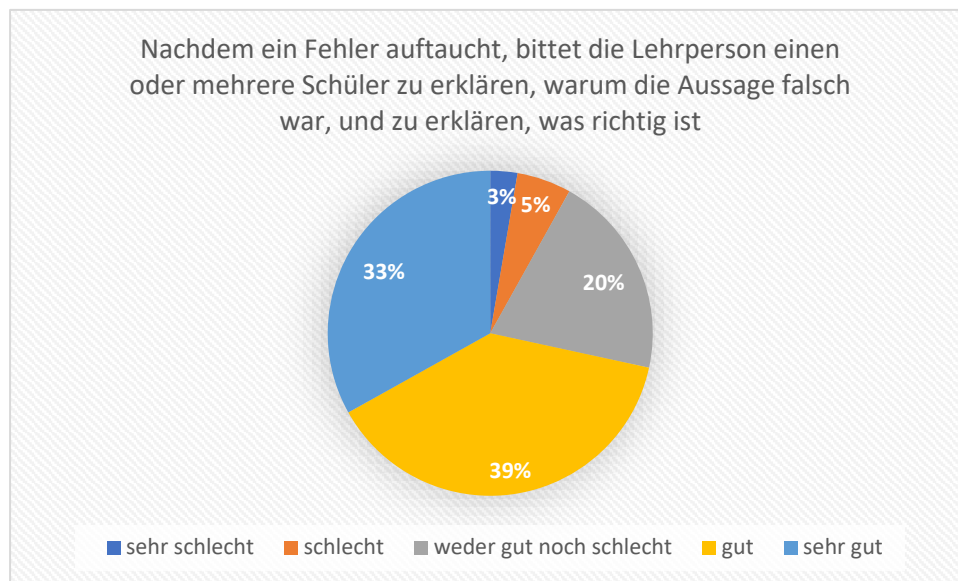


Diagramm 8: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, bittet die Lehrperson einen oder mehrere Schüler zu erklären, warum die Aussage falsch war, und zu erklären, was richtig ist.“

Bei diesem Beispiel habe ich mit anderen Ergebnissen gerechnet und war überrascht, dass die Schüler eine Präferenz für eine Fehlerkorrektur zeigten, bei der sie die Sprachphänomene selbst erklären sollen. Jedoch betrachteten 39% der Befragten diese Methode als gut und nur 3% betrachteten sie als sehr schlecht.

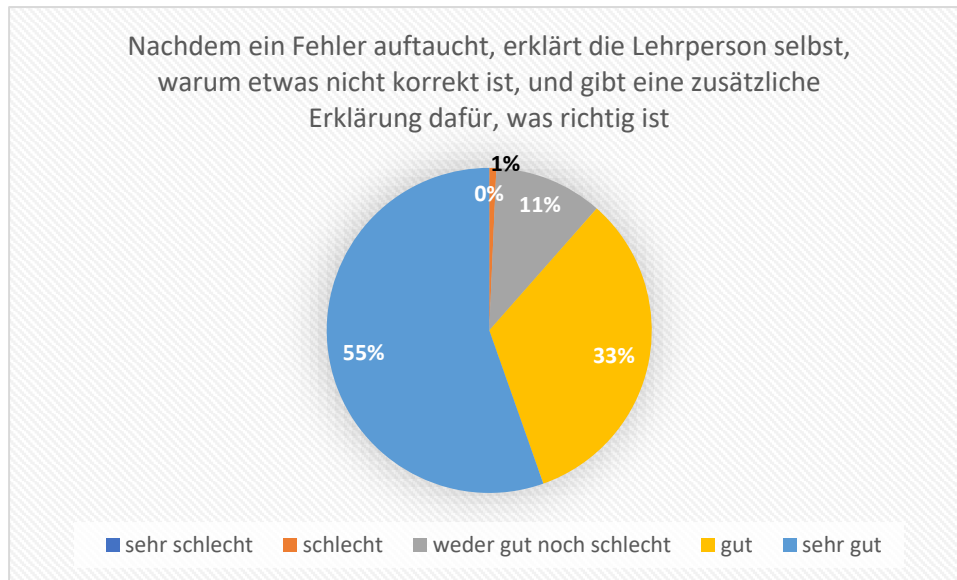


Diagramm 9: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, erklärt die Lehrperson selbst, warum etwas nicht korrekt ist, und gibt eine zusätzliche Erklärung dafür, was richtig ist.“

Wie erwartet, betrachtete die Mehrheit der Befragten diese explizite Korrektur als gut oder sehr gut.

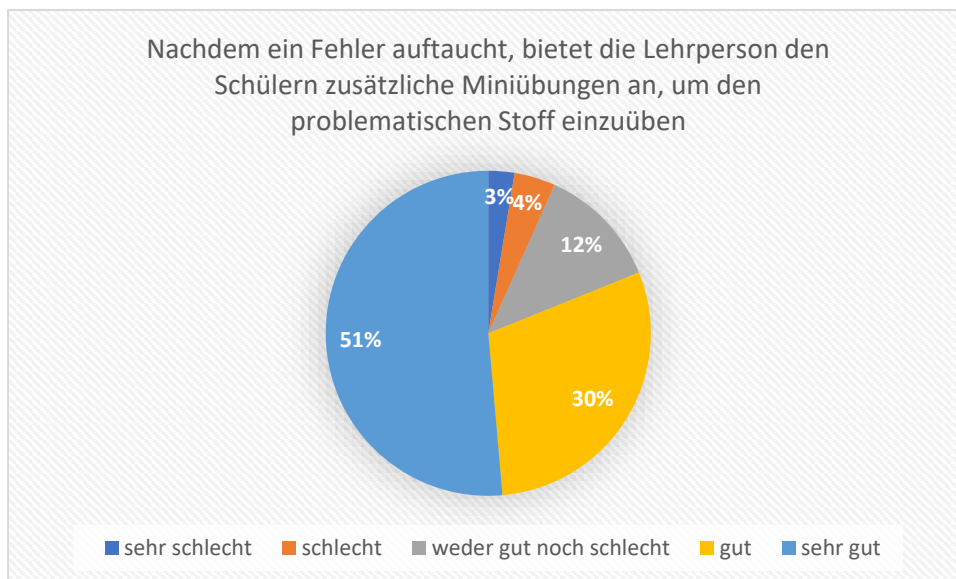


Diagramm 10: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, bietet die Lehrperson den Schülern zusätzliche Miniübungen an, um den problematischen Stoff einzuüben.“

Mehr als die Hälfte der Befragten betrachteten diese Einübungsmethode als sehr gut. Ich vermute jedoch, dass diese Form der Einübung an kroatischen Schulen sehr selten vorkommt,

da die Lehrer häufig mit begrenzter Zeit und einer Überfülle an Stoff konfrontiert sind, was es ihnen schwierig macht, Zeit für solche Übungen bereitzustellen.

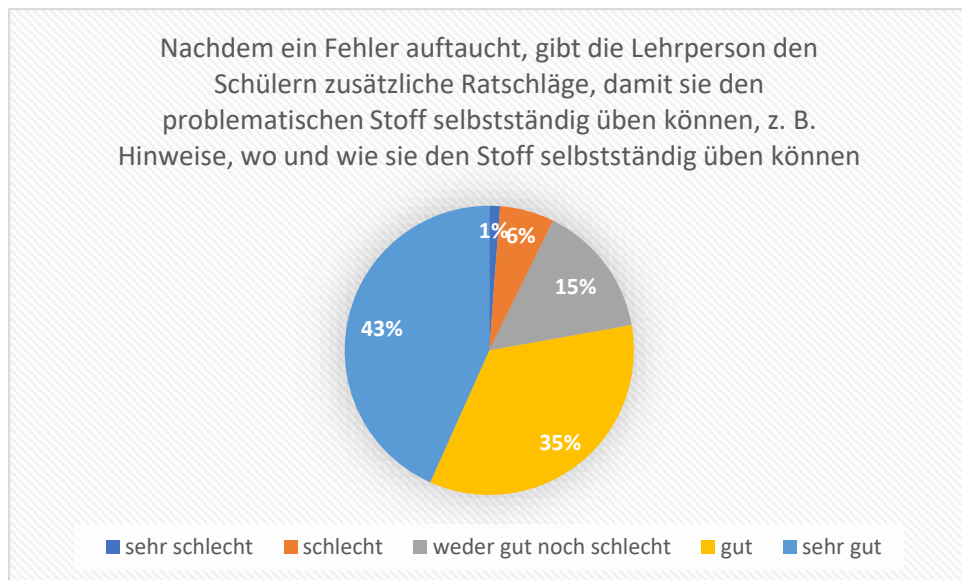


Diagramm 11: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, gibt die Lehrperson den Schülern zusätzliche Ratschläge, damit sie den problematischen Stoff selbstständig üben können, z. B. Hinweise, wo und wie sie den Stoff selbstständig üben können.“

35% von Befragten dachten, dass diese Methode gut sei und 43% dachten, dass sie sehr gut sei. Nur 1% betrachteten diese Methode als sehr schlecht.

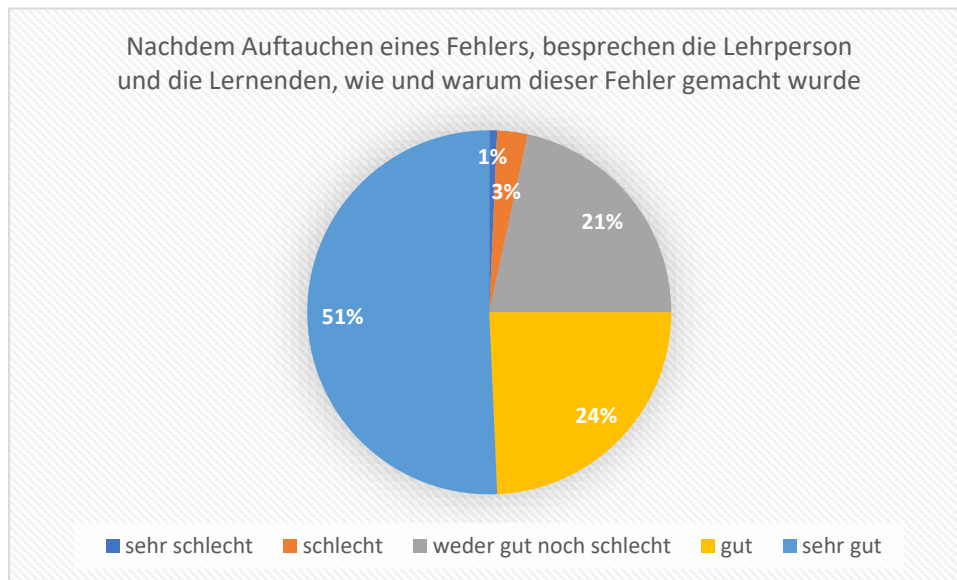


Diagramm 12: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem Auftauchen eines Fehlers, besprechen die Lehrperson und die Lernenden, wie und warum dieser Fehler gemacht wurde.“

Mehr als die Hälfte der Befragten dachten, dass das Besprechen der Fehler mit der Lehrperson eine gute Idee und für ihre Fortschritte im Fremdsprachenlernen vorteilhaft wäre.

Aufgrund dieser Ergebnisse vertrete ich die Meinung, dass die kroatischen Lehrer und zukünftige Lehrer die Einstellungen der Schüler mehr berücksichtigen sollten und dass sie versuchen sollten, mehr Zeit für die implizite Fehlerkorrektur in ihrem Unterricht zu finden, da die Mehrheit der Schüler diese Art von Hilfe bevorzugt, wie aus den Statistiken über die Ergebnisse dieser Forschung zu erkennen ist.

9.6 Sprache der Fehlerkorrektur

Der letzte Teil des Fragebogens befasste sich mit der präferierten Sprache bei den mündlichen Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. Hier wollte ich untersuchen, ob die Schüler es vorziehen, dass der Lehrer die Korrektur und zusätzliche Erklärungen auf Kroatisch oder lieber auf Deutsch vermittelt. Wie erwartet, präferierte die Mehrheit der Befragten – 125 von 148 der Befragten, oder 84,5% die kroatische Sprache als die Sprache der Fehlerkorrektur.

10. Schlussfolgerung

Wie in dieser Arbeit vermutet wurde, ist die mündliche Fehlerkorrektur ein Aspekt des Unterrichts, mit dem die Lehrpersonen am schwierigsten zurechtkommen. Vor der Vornahme einer mündlichen Fehlerkorrektur muss man viele Aspekte in Betracht ziehen. Man muss vor allem den Fehler erkennen und den Umfang des Fehlers bestimmen können. Außerdem muss man je nach der Unterrichtssituation und den Lernenden selbst entscheiden, welche Fehler zu korrigieren und welche absichtlich zu übersehen sind. Darüber hinaus muss man andere Aspekte der mündlichen Fehlerkorrektur wie den affektiven Aspekt, den Zeitpunkt der Fehlerkorrektur und die Art und Weise der Fehlerkorrektur berücksichtigen und in diesem Sinne die für den Lernenden vorteilhaften Entscheidungen treffen. Jede Lehrperson hat ihren eigenen Stil des Lehrens und bei jeder Lehrperson erfolgt die Fehlerkorrektur anders. Alle diese Entscheidungen werden auch stark von zahlreichen äußeren Faktoren beeinflusst, u.A. vom Zeitmangel, der Stoffüberlastung, der Atmosphäre in der Klasse, von der allgemeinen Stimmung der Lehrperson usw. Zusätzlich zu all den obengenannten Faktoren, die die Entscheidungen der Lehrer bei der Fehlerkorrektur beeinflussen, bin ich der Meinung, dass die Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur auch als einer der wichtigsten Faktoren bei den Entscheidungen bei dem Korrekturverhalten im Unterricht in Betracht gezogen werden sollen. Da sich viele Lehrer, zu denen ich auch gehöre, oft nicht sicher sind, wie sie sich einer mündlichen Fehlerkorrektur nähern sollen, habe ich mir in dieser Diplomarbeit vorgenommen, die Meinungen der Schüler selbst zur mündlichen Fehlerkorrektur, sowie ihre Vorlieben in Bezug auf mündliche Fehlerkorrektur im Deutschunterricht zu erforschen. Obwohl diese Arbeit nur eine geringe Anzahl von Einstellungen der Schüler bietet und keine Schlussfolgerungen über die Meinungen der Mehrheit der Deutschlernenden in Kroatien zieht, bin ich der Meinung, dass die Antworten anderer Schüler nicht von den Antworten dieser Teilnehmenden stark abweichen würden. Aus diesem Grund bin ich der Ansicht, dass die Ergebnisse und Schlussfolgerungen dieser Arbeit als ein guter Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen und als erste Grundlage zur Ausarbeitung von Richtlinien für Lehrer und zukünftige Lehrer dienen könnten, wenn sie Entscheidungen bezüglich der Fehlerkorrektur treffen.

Fragebogen

Anketa u svrhu izrade diplomskoga rada
Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht
Sudjelovanje u ovom istraživanju u potpunosti je anonimno. Svi podatci su povjerljivi i bit će korišteni samo u svrhu pisanja diplomskoga rada.

DIO I – spol, škola, godine učenja njemačkoga jezika

Spol: M / Ž (zaokruži)

Škola u kojoj učim njemački jezik: _____

Broj godina učenja njemačkoga jezika: _____

Za učenike srednjih škola: njemački je moj **prvi** / **drugi** strani jezik (zaokruži)

DIO II – općeniti stavovi o ispravljanju usmenih pogrešaka na nastavi njemačkoga jezika

Molim da odgovorite na ponuđena pitanja zaokružujući jednu od ponuđenih vrijednosti:

1 = u potpunosti se **ne** slažem

2 = uglavnom se **ne** slažem

3 = niti se slažem, niti se ne slažem

4 = uglavnom se slažem

5 = u potpunosti se slažem

1. Želim da nastavnici **uvijek** ispravljaju moje pogreške u govoru njemačkoga jezika.

1 2 3 4 5

2. Nastavnici bi trebali ispravljati **sve** pogreške u govoru učenika njemačkoga jezika (gramatiku, izgovor, naglasak, intonaciju, vokabular...).

1 2 3 4 5

3. Nastavnici bi trebali ispravljati **samo** pogreške koje ometaju komunikaciju, tj. samo pogreške koje mogu dovesti do nesporazuma.

1 2 3 4 5

4. Ispravljanje pogrešaka važno je za daljnje učenje jezika.

1 2 3 4 5

5. Ispravljanje pogrešaka **odmah nakon** što je došlo do pogreške nužno je kako bismo zapamtili što je pravilno.

1 2 3 4 5

6. Smeta mi kada nastavnik ispravlja moje usmene pogreške pred cijelim razredom jer osjećam kao da me drugi osuđuju jer nešto ne znam.

1 2 3 4 5

7. Kada govorim pred cijelim razredom, ne smeta mi da moji kolege iz razreda ispravljaju moje pogreške u govoru njemačkoga jezika.

1 2 3 4 5

8. Kada govorim pred cijelim razredom, želim da moje pogreške u govoru njemačkoga jezika ispravlja samo nastavnik.

1 2 3 4 5

9. Kada radimo grupni rad, ne smeta mi da moji kolege iz razreda ispravljaju moje pogreške u govoru njemačkoga jezika.

1 2 3 4 5

DIO III: stavovi učenika vezani uz ispravljanje usmenih pogrešaka na nastavi njemačkoga jezika za pojedina područja jezika (npr. gramatika, izgovor)

Ovdje su prikazane različite vrste pogrešaka do kojih može doći u govornome jeziku. Zaokružite koliko često želite da vam nastavnik ispravlja pogreške iz pojedinih područja jezika prilikom govora na njemačkome jeziku.

1 = nikada

2 = većinom ne

3 = ponekad

4 = gotovo uvijek

5 = uvijek

1. Želim da mi nastavnik ispravlja gramatičke pogreške.

1 2 3 4 5

2. Želim da mi nastavnik ispravlja pogreške u intonaciji, naglasku i izgovoru riječi.

1 2 3 4 5

3. Želim da mi nastavnik ispravlja pogreške u vokabularu (riječi, izrazi).

1 2 3 4 5

4. Želim da me nastavnik ispravlja kada u govoru koristim neprikladne izraze (npr. u njemačkome jeziku prilikom naručivanja u restoranu ili kupovanja u trgovini pristojnije je reći :“Ich hätte gern ein Brötchen“ nego „Geben Sie mir ein Brötchen“)

1 2 3 4 5

DIO IV: Tehnike i načini ispravljanja pogrešaka – opće preferencije učenika njemačkoga jezika vezane uz pojedine načine ispravljanja usmenih pogrešaka u njemačkome jeziku

Postoje brojne reakcije nastavnika na pogreške koje učenici rade kada govore na stranome jeziku. Sljedeći primjeri pokazuju različite načine ispravljanja usmenih pogrešaka koje nastavnici koriste na nastavi. Ocijenite te načine ispravljanja pogrešaka na sljedećem primjeru. Primjer gramatičke pogreške (pogreška je podebljana):

Nastavnik:“Wie heißt du?“

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Zaokružite brojeve od 1 do 5 ako smatrate da je metoda:

1 = vrlo loša

2 = loša

3 = ni dobra ni loša

4 = dobra

5 = vrlo dobra

a) Nastavnik ignorira pogrešku učenika.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: *ignorira pogrešku i pušta da učenik nastavi govoriti*

vrlo loša

vrlo dobra

1 2 3 4 5

b) Nastavnik daje točan odgovor ili dio odgovora.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „Ich **heiße** Marko.“ ili samo „**heiße**“.

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

c) Nastavnik ukazuje na pogrešku i daje točan odgovor.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „**Heißt** je pogrešno. Pravilno je **heiße**“.

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

d) Nastavnik ukazuje na pogrešku nekom gestom ili izrazom lica i daje do znanja da učenik/učenica sam/sama treba ispraviti pogrešku.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: *pokazuje na sebe kako bi učeniku dao na znanje da u toj rečenici treba koristiti nastavak za prvo lice jednine*

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

e) Nastavnik govori učeniku da ponovi rečenicu dajući mu do znanja da je došlo do pogreške.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „Molim te ponovi tu rečenicu i promisli o njoj.“

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

f) Nastavnik upitnim tonom naglašava dio rečenice u kojem je došlo do pogreške i očekuje da učenik sam otkrije pogrešku te je ispravi.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „Ich **HEIßT** Marko?“

vrlo loša					vrlo dobra
-----------	--	--	--	--	------------

1 2 3 4 5

g) Nastavnik ponavlja rečenicu sve do pogreške i čeka da učenik sam ispravi pogrešku.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „Ich ... *čeka da učenik ispravi pogrešku*“

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

h) Nastavnik objašnjava zašto je rečenica netočna.

Primjer

Učenik: „Ich **heißt** Marko.“

Nastavnik: „**Heißt** je oblik za drugo lice jednine. Ti trebaš oblik za prvo lice jednine.“

vrlo loša					vrlo dobra
1	2	3	4	5	

DIO V: preferencije učenika vezane uz vrstu pomoći oko spornoga gradiva nakon ispravljanja pogreške

Ako se pogreška često ponavlja i ako do nje dolazi kod većeg broja učenika, ponekad je potrebno dodatno objasniti zašto je došlo do pogreške ili uvježbati sporno gradivo te smisliti način kako učenicima pomoći da više ne rade pojedine pogreške. Koju vrstu pomoći oko problematičnoga gradiva smatrate dobrom? Ocijenite dolje navedene primjere od 1 do 5:

1 = vrlo loš

2 = loš

3 = ni dobar ni loš

4 = dobar

5 = vrlo dobar

1. Nakon što je ispravio pogrešku, nastavnik traži od jednog ili više učenika da ponove ispravnu verziju.

1 2 3 4 5

2. Nakon što je došlo do pogreške, nastavnik traži od jednog ili više učenika da objasne zašto je to netočno te da objasne što je pravilno.

1 2 3 4 5

3. Nakon što je došlo do pogreške, nastavnik sam objašnjava zašto je nešto netočno te daje dodatno objašnjenje što je pravilno.

1 2 3 4 5

4. Nakon što je došlo do pogreške, nastavnik daje dodatne mini-vježbe kako bi učenici provježbali sporno gradivo.

1 2 3 4 5

5. Nakon što je došlo do pogreške, nastavnik daje dodatne savjete učenicima kako bi sami mogli provježbati sporno gradivo, npr. savjete gdje i kako sami mogu provježbati gradivo.

1 2 3 4 5

6. Nakon što je došlo do pogreške, nastavnik i učenici raspravljaju o tome kako i zašto je došlo do pojedine pogreške.

1 2 3 4 5

DIO VI: preferencije učenika vezane uz jezik koji nastavnik koristi kod ispravljanja pogrešaka

Kada vam nastavnik ispravlja usmene pogreške i daje vam dodatna objašnjenja, koji jezik više volite za objašnjenja, hrvatski ili njemački? Zaokruži broj ispred jednog jezika.

1 Više volim da mi nastavnik objasni moju pogrešku na hrvatskome jeziku.

2 Više volim da mi nastavnik objasni moju pogrešku na njemačkome jeziku.

Hvala na sudjelovanju! 😊

Literaturverzeichnis

- Chenoweth, N. A., et al. (1983): *Attitudes and Preferences of ESL Students to Error Correction*. Studies in Second Language Acquisition, 6, Nr. 1, S. 79-87.
- Edmondson, W. J.; House, J. (2006): *Lernersprachenanalyse*. In: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 214-238.
- Hendrickson, J. M. (1978): *Error correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. The Modern Language Journal, 62, Nr. 8, S. 387-398.
- Heyd, G. (1991): *Fehler und ihre Korrektur*. In: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag. S. 229-233.
- Kartchava, E., Ammar, A. (2014): *Learners' Beliefs as Mediators of What Is Noticed and Learned in the Language Classroom*. TESOL Quarterly, 48, Nr.1, S. 86-109.
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.
- Kleppin, K.; Raabe, H. (2001): *Fehler als Übungs- und Lernanlass*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch H.52. München: Friedrich Verlag. S. 15-19.
- Larsen-Freeman, D. (2000): *The Audio-Lingual Method. Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, 2000, S. 35-51.
- Lochtman, K. (2003): *Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*. In: GFL (German as a foreign language). <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf>
- Mitchell, J. T. (1978): *A New Look at Errors in the Language Classroom*. The French Review, 52, Nr. 1, S. 13-18.
- Metcalf, J. (2017): *Learning from Errors*. Annual Review of Psychology, 68.
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
- Storch, G. (2008): *Korrigieren*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag. S. 315- 319.
- Schatz, H. (2001): *Fertigkeit Sprechen*. Fernstudieneinheit 20. Berlin: Langenscheidt.
- Wulf, H. (2001): *Communicative Teacher Talk*. Ismaning: Max Hueber Verlag. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/fehlerkorrektur.pdf>

Internetseiten

1. https://www.tripadvisor.com/Hotel_Review-g1093576-d12907934-Reviews-Hotel_und_Restaurant_Oberland-Neuhaus_am_Rennweg_Thuringia.html#/media/12907934/443655538:p/?albumid=101&type=0&category=101 (Juli 2023)
2. http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Methoden_des_Fremdsprachenunterrichts (Juli 2023)

Tabelle 1: das persönliche Profil der Probanden (Geschlecht, Schule, Lernjahr, Erst- oder Zweitsprachlerner)

Diagramm 1: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Ich möchte, dass Lehrer meine Fehler beim Deutschsprechen **immer** korrigieren“

Diagramm 2: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Lehrer sollten **alle** Fehler beim Sprechen der Schüler korrigieren (Grammatik, Aussprache, Akzent, Intonation, Wortschatz...)“

Diagramm 4: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Das Korrigieren von Fehlern ist wichtig für das weitere Sprachenlernen“

Diagramm 5: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Das Korrigieren von Fehlern **sofort** nach dem Auftreten des Fehlers ist notwendig, um sich daran zu erinnern, was richtig ist.“

Diagramm 6: Verteilung der Antworten auf die Aussage „Es stört mich, wenn der Lehrer meine mündlichen Fehler vor der ganzen Klasse korrigiert, weil ich das Gefühl habe, dass die anderen mich beurteilen, wenn ich etwas nicht weiß.“

Tabelle 2: Einstellungen der Lernenden zur Korrektur mündlicher Fehler im Deutschunterricht für verschiedene Sprachbereiche

Diagramm 7: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nach der Korrektur des Fehlers bittet die Lehrperson einen Lernenden oder mehrere von ihnen, die richtige Version zu wiederholen“

Diagramm 8: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, bittet die Lehrperson einen oder mehrere Schüler zu erklären, warum die Aussage falsch war, und zu erklären, was richtig ist.“

Diagramm 9: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, erklärt die Lehrperson selbst, warum etwas nicht korrekt ist, und gibt eine zusätzliche Erklärung dafür, was richtig ist.“

Diagramm 10: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, bietet die Lehrperson den Schülern zusätzliche Miniübungen an, um den problematischen Stoff einzuüben.“

Diagramm 11: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem ein Fehler auftaucht, gibt die Lehrperson den Schülern zusätzliche Ratschläge, damit sie den problematischen Stoff selbstständig üben können, z. B. Hinweise, wo und wie sie den Stoff selbstständig üben können.“

Diagramm 12: Einstellungen der Schüler zur Art und Weise der Hilfe in konkreten Problemfällen – „Nachdem Auftauchen eines Fehlers, besprechen die Lehrperson und die Lernenden, wie und warum dieser Fehler gemacht wurde.“