

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**KREATIVER UMGANG MIT FEHLERN IM DAF-
UNTERRICHT AN TSCHECHISCHEN MITTELSCHULEN**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Magdalena Kabíčková

Učitelství pro střední školy, obor Učitelství německého jazyka pro střední školy

Vedoucí práce: Mgr. Eva Salcmanová

Plzeň, 2017

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und mit Hilfe der angegebenen Literatur erarbeitet habe.

Pilsen, den 18 April 2017

.....
Magdalena Kabíčková

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Mgr. Eva Salcmanová für die fachliche Betreuung meiner Diplomarbeit, ihre kompetenten und wertvollen Ratschläge und Hilfsbereitschaft herzlich bedanken. Vielen Dank für die angenehme Zusammenarbeit und Zeit, die sie der Arbeit gewidmet haben.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Magdalena KABÍČKOVÁ

Osobní číslo: P15N0012P

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obory: Učitelství německého jazyka pro střední školy

Učitelství anglického jazyka pro střední školy

Název tématu: Kreativní práce s chybou ve výuce německého jazyka na středních školách v ČR.

Zadávací katedra: Katedra německého jazyka

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka shromáždí a nastuduje odbornou literaturu, ze které bude ve své diplomové práci vycházet. Cílem teoretické části je definovat základní pojmy týkající se zvoleného tématu (chyba, identifikace, klasifikace a analýza chyb, specifika korekce chyb v DaF vyučování), dále pak formuluje hypotézy a cíle pro praktickou část práce. Pokusí se o praktické použití teoretických poznatků k tématu chyba ve výuce. Vytvoří didaktický materiál jako inspiraci pro učitele německého jazyka při práci s chybou ve vyučování, představí možnosti terapie/nápravy chyb za účelem eliminace chyb v dalším procesu osvojování německého jazyka.

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah kvalifikační práce: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Jazyk zpracování diplomové práce: Němčina
Seznam odborné literatury:

HAVRANEK, G. Die Rolle der Korektur beim Fremdsprachenlernen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2002.

LOCHTMANN, K. Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS-Verlag, 2002.

MACKOWIAK, K. Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen und wie man sie vermeidet. München: C.H. Beck Verlag, 2005

KLEPPIN, K. Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt, 1997. ISBN 978-3-468-49656-1

KLÖTZER, S. Typische Fehler auf einen Blick Deutsch: kompakte Übersicht, effizient Fehler vermeiden. PONS Verlag, 2008. ISBN 978-3125614789.

KOUTIVA, I.; STORCH, G. Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. In: Info DaF, Nr. 16/4, S. 410-430.

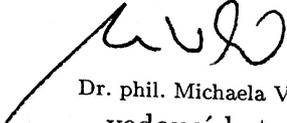
SCHÄFER, S., HEINRICH, D.: Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten: eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich : mit Übungsaufgaben. München: Iudicium, c2010, 125 s. ISBN 978-3-89129-981-4.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Salcmanová
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: 21. ledna 2016
Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2017


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




Dr. phil. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 21. ledna 2016

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	3
2	BEGRIFFSBESTIMMUNG	5
3	FEHLERDEFINITIONEN	9
3.1	KRITERIUM 1: KORREKTHEIT	9
3.2	KRITERIUM 2: VERSTÄNDLICHKEIT	10
3.3	KRITERIUM 3: SITUATIONSANGEMESSENHEIT	10
3.4	KRITERIUM 4: UNTERRICHTSABHÄNGIGE KRITERIEN	10
3.5	KRITERIUM 5: FLEXIBILITÄT UND LERNERBEZOGENHEIT	11
4	FEHLERERKENNUNG	12
5	FEHLERKLASSIFIKATIONEN	13
5.1	FEHLER NACH SPRACHSTAND DES LERNERS	13
5.2	FEHLER NACH SPRACHEBENEN	14
5.3	FEHLER NACH BEDEUTUNG IM UNTERRICHT	14
6	FEHLERURSACHEN	16
7	FEHLERKORREKTUR	18
7.1	DIE MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR	18
7.2	DIE SCHRIFTLICHE FEHLERKORREKTUR	20
7.3	DIE SELBSTKORREKTUR	22
7.4	DER ZEITPUNKT DER KORREKTUR	23
7.5	DAS VERHALTEN NACH DER KORREKTUR	24
8	FEHLERKENNZEICHNUNG	25
9	FEHLERTHERAPIE	27
10	FEHLERTOLERANZ	28
11	PRAKTISCHER TEIL	30
11.1	UNTERSUCHUNGSMETHODE	30
11.2	ÜBUNGEN ZUM BEWUSSTEN UMGANG MIT FEHLERN	38
11.2.1	Fehleridentifizierung	38
11.2.2	Selbst- und Partnerkorrektur	38
11.2.3	Ursachenforschung	39

11.2.4 Fehlereinschätzung	39
12 SCHLUSSWORT	54
13 RESUMÉ	57
14 QUELLEN	58
14.1 GEDRUCKTE QUELLEN	58
14.2 INTERNETQUELLEN	59
15 BILD-, GRAFIK- UND TABELLENVERZEICHNIS	60
15.1 BILDVERZEICHNIS	60
15.2 GRAFIKVERZEICHNIS	61
15.3 TABELLENVERZEICHNIS	61
16 ANHANG	I
16.1 FRAGEBOGEN	I
16.1.1 Der Fragebogen – Die Vorlage	I
16.1.2 Beispiele der ausgefüllten Fragebogen	II
16.2 BEISPIELE DER DURCHGEFÜHRTEN ÜBUNGEN ZUM BEWUSSTEN UMGANG MIT FEHLERN	VII
16.2.1 Übung Nr. 5	VII
16.2.2 Übung Nr. 6	XII
16.2.3 Übung Nr. 14	XIII

1 EINLEITUNG

Man sagt, dass Fehler und Fehlverhalten menschlich sind. Neben dieser Feststellung lässt sich die Frage stellen, wie eine Gesellschaft, wie Menschen allgemein mit Fehlern bzw. Fehlverhalten umgehen. In unseren leistungsorientierten Gesellschaften, in denen nur Fortschritt, Erfolg, Perfektion oder Gewinnstreben zählt, ist für Fehler kein Platz mehr. Allgemeine Definitionen weisen aus, dass Fehler hauptsächlich etwas Negatives assoziieren. Die sprachlichen Fehler sind und werden immer Bestandteil des Lernens einer Fremdsprache sein. Dem institutionalisierten Deutschunterricht kommt deshalb unumgänglich die Aufgabe des Umgangs mit Fehlern zu. Damit die Lernenden die Fehler nicht mehr als das Versagen, sondern als eine Triebkraft innerhalb des Lernprozesses betrachten, muss man mit den Fehlern kreativ und gründlich umgehen, sie angemessen korrigieren, bzw. Selbstkorrekturen veranlassen oder durch andere Lerner evozieren.

Die Analyse, Bewertung, Korrektur und ganz allgemein 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 für den Spracherwerb negative Einschätzung von Fehlern bestimmt. Andererseits werden Fehler, vor allem aufgrund der Fremdsprachenerwerbsforschung und der kommunikativen Didaktik, als notwendige Bestandteile des Spracherwerbsprozesses gesehen, als schon erwähnt wurde (Bohnensteffen 2010, S. 13).

Die vorliegende Arbeit besteht aus dem theoretischen und praktischen Teil. Im Rahmen des theoretischen Teils besteht die zentrale Frage darin, inwieweit der Deutschunterricht dazu beitragen kann, eine für den Unterricht konstruktive Auseinandersetzung und einen bewussten kreativen Umgang mit sprachlichen Fehlern zu ermöglichen. Das erfolgt vor allem vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass „Fehler in den letzten Jahren nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung gelten“ (Kleppin 2010, S. 226). Um kreativ mit Fehlern umgehen zu können, benötigt man nicht nur die pädagogischen Erfahrungen, sondern auch die Theorieangaben und Definitionen. Die wichtigste Aufgabe des theoretischen Teils ist es deshalb, die genauen Grenzen zu bestimmen, was eigentlich als Fehler betrachtet wird, wie man die Fehler erkennt, kennzeichnet und überhaupt behandelt. Damit die Lernatmosphäre positiv und ungestört sein könnte, sind bestimmte

Regeln und Grenzen festzulegen. Das ist besonders wichtig in dem Bereich der Fehler, beziehungsweise der Bewertung (auf jede beliebige Weise). Es ergibt sich, dass der Fehler sehr subjektiv und individuell verursacht und bewertet werden kann. In diesem Zusammenhang ist darzustellen, dass ein Fehler nur als Abweichung verstanden wird, zu deren Bestimmung es einer Vergleichsgröße bedarf. Das alles kann dann natürlich zu der Diskussion des sprachlichen Normbegriffs führen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung des praktischen empirischen Teils besteht daher in der Ermittlung der Einstellung von Lernenden zu den Fehlern mithilfe von dem Fragebogen. Es wird erwartet, dass die Lerner eine negative Haltung zu Fehlern einnehmen, dass sie Angst vor Fehlern und am meisten vor Sprechen haben. Die konkreten kreativen Übungen sind danach zu erarbeiten, die die Lerner motivieren sollen. Sie spiegeln die Einstellung der Lerner wider und zeigen, wie der Lehrende die Lerner von Angst befreien kann. Solche Fehlertherapie erzielt eine höhere Effektivität und fortgeschrittene Ergebnisse im Unterricht.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollen Konsequenzen für die unterrichtliche Praxis hergeleitet werden. Der praktische Teil der Arbeit sollte nicht nur die gegenwärtige Lage an tschechischen Mittelschulen erkunden, sondern er sollte ein methodisch-didaktisches Material anbieten, das zu einer fehlerfreien Äußerung ohne Angst führt. Die Arbeit richtet die Aufmerksamkeit des engagierten Lehrers auf das Thema der Fehler und bietet ihm die Inspiration und Kreativität im Unterricht.

2 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Vor dem theoretischen Teil werden für das volle Verständnis die in der Masterarbeit am häufigsten benutzten Fachbegriffe zusammengefasst und erklärt.

aufgabenorientierte Fehlerkorrektur, die – Die aufgabenorientierte Fehlerkorrektur wird gegen die prüfungsorientierte Fehlerkorrektur abgegrenzt. Sie dient dazu, Fehler als Chance zum Weiterlernen nutzbar zu machen, deshalb steht der Lernprozess und der Lernfortschritt im Mittelpunkt und nicht die Leistungsmessung (Kleppin 1997, S. 132).

DaF – Die Verkürzung DaF steht für *Deutsch als Fremdsprache*, was den Status der deutschen Sprache für alle Sprecher oder Lerner bezeichnet, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

DaFnE – Die Wortverbindung *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* hört man heutzutage immer öfter. Die deutsche Sprache nimmt den zweiten Platz nach der englischen Sprache, die an den tschechischen Mittelschulen häufig von der Schulleitung als erste Fremdsprache festgelegt wird.

DaZ – Diese Verkürzung für *Deutsch als Zweitsprache* benutzt man, wenn der Erwerb der zweiten Sprache in ungesteuerter Situation erfolgt, was den Zweitspracherwerb in der natürlichen Alltagskommunikation bezeichnet. Die zweite Sprache wird also im natürlichen Kontext erworben (Kleppin 1997, S. 137). Man kann von Zweitsprache sprechen, wenn die Fremdsprache zum täglichen Gebrauch lebensnotwendig ist, sie hat also oft den Migrationshintergrund.

direkte Korrektur, die – Der Lernende wird sofort durch den Lehrenden unterbrochen und gleich korrigiert. Beispiel: Lerner: *Ich bin in Deutschland gefahren*. Lehrer: *nach Deutschland*

eingeschliffener Fehler, der – Eingeschliffener Fehler wird durch häufige Wiederholung eingepreßt und später wird zur Gewohnheit. (Duden online)

indirekte Korrektur, die – Bei der indirekten Korrektur bietet der Lehrer die korrigierte Formulierung dem Lerner in kommunikativer Weise an. Es kann als Frage oder in der Antwort geschehen. Der Lerner bekommt die Möglichkeit, sich selbst zu korrigieren.

Beispiel: Lerner: *Ich habe nach Deutschland gefahren.* Lehrer: *Wohin bist du gefahren?* (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 170).

Fehleranalyse, die – Die Fehleranalyse beschäftigt sich mit der systematischen Untersuchung von Fehlertypen und ihren möglichen Ursachen. Sie zielt darauf ab, den Lernstand einer Person zu ermitteln und allgemeine Schwierigkeiten beim Lernen einer Person zu erkennen, hier beim Fremdsprachelernen, bzw. DaF. Die Fehleranalyse kann auch behilflich sein, die Fehlerbereiche zu sammeln, die den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten (Kleppin 1997, S. 41, 133).

Fehlerbewertung, die – Der Fehler wird für die Benotung sprachlicher Leistung eingeschätzt und die Wichtigkeit wird beurteilt.

Fehlgewichtung, die – Bei der Fehlgewichtung schätzt man ein, ob der Fehler als leichter oder schwerer Fehler zu werten ist, was auch mit der Fehlerbewertung und Fehlerbenotung zusammenhängt.

Fehleridentifizierung, die – Der Begriff Fehleridentifizierung, oft auch Fehlererkennung genannt, beschreibt ein Prozess der Feststellung, was überhaupt ein Fehler ist und worin er besteht. Es ist oft die erste Stufe in dem ganzen Umgang mit Fehlern.

Fehlerkennzeichnung, die – Diese Beschreibung von Fehlern in ihren Eigenarten und charakteristischen Merkmalen wird oft sehr individuell durchgeführt (vgl. Kleppin 1997, S. 133).

Fehlermarkierung, die – Bei der Fehlermarkierung wird ein Fehler kenntlich gemacht, um zu zeigen, dass ein Fehler vorliegt, ohne näher zu kennzeichnen, um was für eine Art von Fehler es sich handelt. Im Gegensatz dazu erklärt die Fehlerkennzeichnung die Art des Fehlers (Kleppin 1997, S. 133).

Fehlertherapie, die – Unter Fehlertherapie fallen alle Maßnahmen, die dazu dienen, aufgetretene Fehler in Zukunft zu vermeiden. Dazu können viele Prozesse gehören, beispielsweise die Korrektur, Erklärungen oder verschiedene Übungen zu sprachlichen Problemen und fehlerträchtigen Bereichen in der Sprache des Lernenden (Kleppin 1997, S. 133).

Flüchtigkeitsfehler, der – Dieser Fehler beruht auf der Unachtsamkeit, ist deshalb nicht wegen mangelnden Wissens passiert.

Kompetenzfehler, der – Im Gegensatz zur Performanz versteht man unter Kompetenz die Kenntnis der Sprache, den Grad der Sprachbeherrschung eines Sprechers. Diese Fehler kann der Lerner nicht selbst erkennen und verbessern, weil er die Struktur noch nicht gelernt hat. Die Formulierung hat er aber ausprobiert und wagt sich in das sprachliche Unbekannte. (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 170).

Korrektur, die – Die Korrektur wird als das Signalisieren (schriftlich oder mündlich) des mangelnden Einverständnisses mit Teilen der Lernproduktion verstanden, an das sich unterschiedliche Schritte anschließen können, wie zum Beispiel die Selbstkorrektur, die Korrektur durch einen Mitlernenden oder die Korrektur durch den Lehrer. In Abgrenzung zu Reparatur bedeutet es, dass der Lernende eine Korrektur durch den Lehrer übernimmt und dabei das, was er sagen wollte, aufgibt (Kleppin 1997, S. 134 f.).

Normverstoß, der – Als Normverstoß wird solcher Verstoß gegen die Regel genannt, die in einer Sprachgemeinschaft festgelegt sind. Es bezieht sich auf viele Bereiche, beispielsweise Rechtschreibung, Grammatik, Wortverwendung, Stil oder Aussprache. Die zu korrigierende Form gibt es zwar, aber in diesem konkreten Kontext ist sie falsch. (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 170).

Performanzfehler, der – Performanz kann man als die Sprachverwendung, das Sprechen bezeichnen und deshalb tritt der Performanzfehler auf, wenn Sprachlernende ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen. Oft sind das Fehler bei bereits Gelerntem. (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 170, f.).

prüfungorientierte Fehlerkorrektur, die – Dieser Typ von Korrektur wird in Abgrenzung zur aufgabenorientierten Fehlerkorrektur benutzt. Sie dient der Messung der Leistung, nicht des Lernprozesses (Kleppin 1997, S. 136).

Selbstkorrektur, die – Derjenige, der den Fehler gemacht hat berichtigt seine Äußerung selbst, was kann auf zweierlei Weise geschehen:

Bei der selbstinitiierten Selbstkorrektur wird den Fehler vom Schüler selbst erkannt und korrigiert. Wenn der Fehler nach einer Aufforderung durch den Lehrer erkannt wird und dann selbst korrigiert wird, wird es fremdinitiierte Selbstkorrektur genannt (Kleppin 1997, S. 136).

Systemverstoß, der – Als Systemverstoß gilt solche Abweichung von Sprachsystem oder Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache, der gar nicht existiert. Beispiel: *Er fährt nach Deutschland.* (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 171).

3 FEHLERDEFINITIONEN

Dieses Kapitel widmet sich verschiedenen Fehlerdefinitionen. Dabei wird eindeutig, dass dieser im allgemeinen Sprachgebrauch häufig verwendete Begriff aus wissenschaftlicher Ansicht nicht eindeutig definierbar ist.

Anfangs ist die Klarheit darüber zu verschaffen, was man unter einem *Fehler* versteht. Um die Gerechtigkeit des Unterrichts zu besorgen, ist es genau zu bestimmen, was eigentlich ein Fehler ist und kann deshalb als ein Fehler behandelt und bewertet werden. Jeder Lehrer hat seine eigene Auffassung, deswegen ist es tatsächlich wichtig die Schüler damit vertraut zu machen. Bei der tieferen Forschung stellt man fest, dass die Definitionen sich teilweise überschneiden können. Trotzdem beinhalten die Definitionen einen unterschiedlichen Blickwinkel und Zugriff auf das Phänomen *Fehler*. Nach Kleppin (1997, S. 19 ff.) kann man die Fehlerdefinitionen nach folgenden fünf Kriterien unterteilen:

3.1 KRITERIUM 1: KORREKTHEIT

„Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“

„Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.“

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

„Unter „Fehler“ versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Abweichung von einer verbindlichen Norm, das heißt einen Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, kurz: eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führen kann.“ (Doff, Klippel, 2007, S. 198)

Die oben genannten Begriffsbestimmungen setzen voraus, dass es so etwas wie ein formales unabhängiges Sprachsystem und eine akzeptierte linguistische Norm gibt. Das kann aber sehr einfach in Frage gestellt werden, gleich wie die Formulierung der dritten Definition. Es erhebt sich hier der Zweifel, ob sie einen bestimmten Dialekt innerhalb der Sprachwirklichkeit, d.h. wie man in deutschsprachigen Ländern spricht, einbezieht. Es wird davon ausgegangen, dass es einen allgemein gültigen Sprachgebrauch gibt. Mit Bezug auf den Lernenden ist jedoch die Präsentation der unterschiedlichen sprachlichen Möglichkeiten verwirrend.

3.2 KRITERIUM 2: VERSTÄNDLICHKEIT

„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“

„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.“

In diese beiden Definitionen gilt die Verständlichkeit als Regel. Versteht der potenzielle Kommunikationspartner die Aussage, betrachtet man sie als fehlerlos. Eine Solche Stellung wird dann in dem Unterricht nicht korrigiert, weil es die Kommunikation nicht behindert. Man spricht aber vor allem über eine alternative Methodenkonzeption, denn sie beinhaltet eine hohe Fehlertoleranz, was auch natürlich zu großen Kommunikationsproblemen führen kann. Beispielsweise können sich die Fehler lebenslang festsetzen, denn der Lernende ist von der Korrektheit seiner Äußerungen fest überzeugt, da er sie alltäglich verwendet und ohne Schwierigkeiten verstanden wird. Diese Vorschläge treten deshalb kommunikativ orientierter Unterrichtserfassung auf.

3.3 KRITERIUM 3: SITUATIONSANGEMESSENHEIT

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

Die Situationsangemessenheit hängt eng mit der Höflichkeit zusammen. Die Wortwahl ist der konkreten Situation anzupassen und kann sehr unterschiedlich sein. Was in einer Situation als Fehler betrachtet werden kann, darf sich man in einer anderen Lage leisten.

3.4 KRITERIUM 4: UNTERRICHTSABHÄNGIGE KRITERIEN

„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“

„Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“ (Kleppin 1997, S. 19)

Um den Unterricht gerecht und transparent zu führen, beruft sich der Lehrer meist auf die Norm, die ein Sprachgebrauch verbindlich vorgeschrieben ist. Grundsätzlich handelt es sich dabei um die Norm, die das Lehrwerk zugrunde liegt. Diese Definition berücksichtigt sogar die Norm des Lehrers, was kann dazu führen, dass was der Lehrer als falsch bezeichnet, wird in der Regel auch als Fehler bewertet. Dieses Kriterium kommt aber subjektiv und schwankend vor, was die Stabilität des Unterrichts beschädigt.

3.5 KRITERIUM 5: FLEXIBILITÄT UND LERNERBEZOGENHEIT

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

Bei der Definition wird klar demonstriert, dass ein Fehler nicht objektiv feststellbar ist. Die Auffassung des Lehrers ist individuell und ständig zu ändern, vor allem bei den Lernenden, die sich selten am Unterricht beteiligen. Die Fehlerkorrektur ist hier äußerst ungeeignet, wohingegen bei anderen, die einen großen Anteil am Unterricht haben, stellt die Korrektur eine Verbesserungsmöglichkeit vor. Wichtig ist hier daher nicht mehr der Fehler an sich, sondern viel mehr die Frage, was eigentlich das Problem des Lernenden war und was ein Lehrer aus Fehlern entnehmen kann. Der kreative Umgang mit Fehlern verhindert dann die Fehlerwiederholung.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es mühsam ist, eine allgemein gültige Fehlerdefinition zu erstellen. Für die unterrichtliche Arbeit sind jedoch klare Konzepte notwendig, besonders für die aktive Integration der Lerner in den Lehr-Lern-Prozess.

4 FEHLERERKENNUNG

Eine entscheidende Rolle bei dem Fehlerumgang spielt die Fehleridentifizierung. Der Lehrer, bevor er einen Fehler korrigiert, muss diesen erkennen. Es gehört täglich zur Praxis und kann deshalb nicht immer nur aus einem Sprachgefühl angegeben werden. Der Lehrer bestimmt, was überhaupt ein Fehler ist und worin er konkret besteht. Der Fehler muss also zunächst einmal als Fehler erkannt werden. Das vorige Kapitel mit Fehlerdefinitionen beschreibt die Kriterien, ob etwas grammatisch korrekt, sprachlich üblich oder Situation angemessen ist. Die Fehleridentifizierung setzt deshalb einen Begriff von Korrektheit voraus, der unterschiedlich verstanden wird. Die sogenannten Grammatikalität, Akzeptabilität oder Angemessenheit können auch unterschiedlich von einem deutschen Muttersprachler und einem Lehrer beurteilt werden.

Ein Fehler kann zudem auch dann vorkommen, wenn eine Aussage korrekt ist, sie aber gar nicht der Absicht des Sprechers entspricht. Der Lernende wollte einfach etwas anderes ausdrücken und das ihm nicht gelang. Diese verdeckten Fehler sind häufig schwer aufzuspüren, trotzdem ist sehr wichtig ihnen aufzudecken (Kleppin 1997, S. 27).

5 FEHLERKLASSIFIKATIONEN

Eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten ermöglicht dem Lehrer ein Fehler zu erkennen und zu bewerten.

5.1 FEHLER NACH SPRACHSTAND DES LERNERS

Eine Kategorisierung von Edge (1989) unterteilt die Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess. Er unterscheidet:

Ausrutscher (englisch *slips*) werden als die Fehler bezeichnet, die der Lernende selbst erkennt und korrigiert, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird, dass er einen Fehler begangen hat.

Irrtümer (englisch *errors*) soll der Lernende nicht mehr machen, da der entsprechende Unterrichtsstoff schon behandelt wurde. Der Lernende hat es daher entweder nicht verstanden oder vergessen und kann es nicht selbst korrigieren.

Versuche (englisch *attempts*) sind Fehler in Bereichen, die der Lernende noch nicht kennt, weil sie im Unterricht noch nicht behandelt wurden, und die deshalb auch kaum korrekt ausdrücken kann.

Die Fehler werden auch oft in zwei Kategorien aufgeteilt, die eine praktische Grundlage für Korrekturen im Unterricht darstellen, und zwar:

In der Kategorie **der Performanzfehler** kommen unterschiedliche unangemessene Äußerungen, Normverstöße, Versprecher und auch oben genannte Ausrutscher vor. Die Struktur wurde schon gelernt und auch verstanden, ist dem Lernenden deshalb bekannt. Meistens handelt es um die Flüchtighkeitsfehler oder eingeschliffene Fehler, was die Selbstkorrektur bei dem Regelkenntnis ermöglicht. Die Lernenden sind deshalb in der Lage, den Fehler zu erkennen und zu verbessern, wenn sie darauf hingewiesen wurden (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 133).

Die Kompetenzfehler können von dem Lernenden im Gegenteil nicht korrigiert werden, weil es sich um tatsächliche Defizite im sprachlichen Vermögen des Lerners handelt (Janíková 2010, S. 138). Die Struktur wurde noch nicht gelernt, Formulierungen nicht ausprobiert oder nicht verstanden und die Intervention des Lehrers ist deshalb erwünscht. Hier besteht die Hoffnung, dass der Lerner den Vorschlag des Lehrenden

übernimmt und aneignet. Die oben genannte Irrtümer und Versuche können als Kompetenzfehler bezeichnet werden.

5.2 FEHLER NACH SPRACHEBENEN

Fehler können nach folgenden Sprachebenen klassifiziert werden (Kleppin 1997, S. 42, f.):

Phonetische und phonologische Fehler umfassen Aussprache- oder Orthographiefehler.

Morphosyntaktische Fehler beinhalten Fehler im Bereich der Morphologie oder Syntax.

Lexikosemantische Fehler können die Bedeutung verändern oder ein Kontext modifizieren.

Pragmatische Fehler sind ein Stilbruch in der Kriterium der Situationsangemessenheit. Diese Äußerung kann beispielsweise kulturell unangemessen wirken.

Die Kategorie der **inhaltlichen Fehler** stimmt nicht ganz mit den anderen überein, da sie die Sprachebenen verlässt.

5.3 FEHLER NACH BEDEUTUNG IM UNTERRICHT

Manchmal wird diskutiert, ob es einige Kriterien gibt, mit denen die Fehler als schwere oder leichte bezeichnet werden können. Man spricht über so genannte Fehlergewichtung. Die Fehlerbewertung kann davon abhängig sein, ob der Bewertende bei der Korrektur schon Fehlergewichtungen vornimmt. Die Fehlergewichtung kann sich nach mehreren Kriterien auf unterschiedlichen Ebenen richten. Es wird auch oft unterschiedlich entschieden, welche Fehler, zum Beispiel die grammatischen (in der Regel weiß man, was der Lernende sagen wollte) oder die lexikalischen (der Sinn ist oft nicht klar), die Kommunikation mehr behindern und sollen daher als grobe Verstöße bewertet werden. Damit man sie nicht starr zuordnet, sollte mit ihnen vielmehr je nach Kursziel (korrekte schriftliche Sprachanwendung oder die Alltagssituationen möglichst schnell durchkommen) oder auch je nach Adressatengruppe behandelt werden (Kleppin 1997, S. 69). Hierbei wird aber auch berücksichtigt, dass in der Regel im Unterricht ein korrektes Deutsch angestrebt wird, damit der Lernende nicht nur in den elementaren Alltagssituationen zurechtkommen kann.

Schwere Fehler behindern die Kommunikation und im Kontakt mit Muttersprachlern zu Missverständnissen führen können. Allgemein lässt sich konstatieren, dass die schweren Fehler elementar gegen Lexik und Morphosyntax verstoßen.

Als **leichte Fehler**, ganz im Gegenteil, kann solcher Fehler eingestuft sein, der zwar die Sprachrichtigkeit betrifft, aber nicht unbedingt zu korrigieren ist. Solche Fehler nicht nur keine Kommunikation behindern, sondern auch in dem Gespräch nicht wahrzunehmen sind.

Von Bedeutung ist fernerhin die Qualifizierung der Fehler in *intelligente* und *dumme* Fehler. Als **intelligente Fehler** ließen sich die Fehler bezeichnen, die zwar tatsächlich inkorrekt sind, aber verraten, dass die Lerner das Sprachsystem verstanden haben, beispielsweise *Ich habe das System geverteht*. Die Form *geverteht* existiert zwar nicht, der Lerner hat aber bewiesen, dass er verstanden hat, wie man das Perfekt im Prinzip bildet (der Wortstamm wird von ge- und dem Suffix -t umgeben). Wie schwer wird solcher Fehler beurteilt, richtet sich auch nach dem jeweiligen Lernniveau (Janíková 2010, S. 138).

6 FEHLERURSACHEN

Im Sinne eines angemessenen Umgangs mit Fehlern ist es höchstens wichtig, dass man die Fehlerursachen kennt. Der Lehrende, beziehungsweise der Korrigierende, sollte sich darüber im Klaren sein, warum die Lerner Fehler überhaupt machen. Es ist unstrittig, dass das Wissen über die Fehlerursachen in Bezug auf die Fehleridentifizierung eine wichtige Hilfe darstellt, denn erst nach der Feststellung von Lernschwierigkeiten lassen sich angemessene Maßnahmen anwenden und mit Fehlern weiter kreativ umgehen. Wissen Lehrer die Gründe, warum ihre Lerner Fehler machen, können sie sich für eine konkrete Korrekturmethode entscheiden. Die Ursachenbestimmung von Fehlern stellt sich jedoch nicht eindeutig dar, was auch weiter angedeutet werden wird, denn gerade die unterrichtlichen Erfahrungen zeigen die Vielfältigkeit von Argumenten, die für Fehler verantwortlich sein können. Man könnte sagen - wie viele Lerner, so viele Fehlerursachen - egal ob Müdigkeit, Nervosität, Unachtsamkeit, Desinteresse oder auch tiefere Personalprobleme, man muss hier sehr individuell zutreten (Bohnensteffen 2010, S. 27).

Damit der Lehrende die möglichen Fehlerursachen voraussehen und identifizieren kann, muss er sie vorher kennen. Die Fehler sind am häufigsten durch folgende Erscheinungen verursacht (Janíková 2010, S. 137 f.).

Die Position der deutschen Sprache an tschechischen Mittelschulen (DaF/E) verursacht, dass die Lernenden ein Wort oder eine Ausdrucksweise aus der anderen Fremdsprache, meistens aus dem Englischen, in die deutsche Sprache übertragen. Die Übertragung, die man **interlinguale Interferenz** nennt, kann auch aus der Muttersprache erfolgen. Als Beispiel kann die Wortverbindung *in 2017* (anstatt *im Jahre 2017*) angeführt werden, die aber langsam eine Norm wird.

Eine fremdsprachliche Kategorie oder Regel wird auf Phänomene erweitert, auf die sie sich nicht zutrifft. Diese **intralinguale Interferenz** übergeneralisiert eine zielsprachliche Regularität, wie zum Beispiel in der Phrase *Musik treiben*, was aus *Sport treiben* stammt (Kleppin 1997, S. 137). Diese Fehler können auch als intelligente Fehler kategorisiert werden, denn der Lernende hat bestimmte Vorkenntnisse und Regelkenntnisse, hat sie nur in solchen Zusammenhängen verwendet, in denen sie nicht vorkommen, z. B. *Ich bin nach Hause gegeht* (die Regel: Präfix *ge-* und die Endung *-t* im Partizip II.).

Die oben genannte Müdigkeit, Nervosität oder auch Stress und Krankheit bilden **die momentane psychische Verfassung** des Lernalers, die den Lernprozess deutlich beeinflusst. Diese psychischen Stimmungen sind von dem Lehrer schwierig festzustellen und können deshalb in der Bewertung kaum berücksichtigt werden. Meistens ist diese Fehlerursache durch den Lehrer nicht bewirkt, kann nicht sofort beeinflusst werden und ist darum nicht weiter in Kauf zu nehmen.

Was aber umgekehrt durch den Lehrer verursacht werden kann, ist **die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Aufgabe und dem bisher erworbenen zielsprachlichen Repertoire**. Das kann dem Lehrenden passieren, die mit der Gruppe erst kurze Zeit arbeiten und das Sprachniveau der Lerner noch nicht ausreichend kennen. Für die Lehrer bleibt immer die Herausforderung, angemessene Sprache zu verwenden und Aufgaben zu erteilen, denn sie selbst beherrschen die Sprache völlig.

Die Einsicht in den Bereich der Fehlerursachen stellt einen notwendigen Schritt im Prozess der weiteren Sprachentwicklung der Lernenden dar. Für jeden Lehrer, der nicht oberflächlich arbeiten will, bedeutet es die Fähigkeit, die Fehler richtig zu verstehen, ergreifen und mit denen auch effektiv weiterzuarbeiten. Auf dem Weg zum Vermeiden der sprachlichen Fehler ist also die Ursachenbestimmung ein wichtiger Schritt und soll darauf die Aufmerksamkeit geschärft werden.

7 FEHLERKORREKTUR

Havranek (2002, S. 23) weist darauf hin, dass sich Korrekturen in außerschulischer Kommunikation sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Bereichen primär auf inhaltliche Aspekte von Äußerungen richten. Im schulischen Bereich werden zwar auch inhaltliche Aspekte korrigiert, jedoch steht die Korrektur verletzter sprachlicher Normen im Deutschunterricht im Vordergrund. Vereinfacht ausgedrückt kommt aber der Sprache die Funktion zu, Menschen verschiedener Herkunft miteinander zu verbinden. Diese Eignung zu internationaler Kommunikation macht den Bereich der Fehlerdidaktik attraktiv und verlangt eine veränderte Methodik der Fehlerkorrektur. Deshalb lässt sich generell die Frage nach der Effizienz von der Fehlerkorrektur stellen.

7.1 DIE MÜNDLICHE FEHLERKORREKTUR

Im Gegensatz zu der schriftlichen Fehlerkorrektur ist die mündliche nicht planbar. Sowohl der Lernende als auch der Lehrende verfügen über ungenügende Zeit zum Nachdenken. Die mündliche Produktion kann zwar noch einmal übergedacht werden und offensichtliche Fehler beim Versprechen korrigiert werden, aber was wurde schon gesagt kann man kaum zurückziehen. Wenn man frei formuliert, ist die Aufmerksamkeit sehr komplex und dazu braucht man Zeit, worüber die mündliche Produktion nicht verfügt. Die Korrektur hängt natürlich von verschiedenen Faktoren ab, beispielsweise von Lehrertyp oder Unterrichtsphase. Manchmal geht es nur darum, dass die Lernenden sprechen und in solchem Fall ist es nicht erwünscht, sie zu unterbrechen.

Jeder Lehrer sollte sich etwas Zeit zum Nachdenken nehmen und darauf antworten, **mit welchem Ziel** er überhaupt die Fehler korrigiert. Meistens entsteht hier die Hoffnung, dass der Lerner aus dieser Verbesserung lernt und davon auch die ganze Klasse profitiert. Die Korrekturen können dann wichtig für alle in der Gruppe sein, denn der Rest der Gruppe könnte potenziell die Fehler, die gerade korrigiert werden, ebenso machen. Die Voraussetzung dafür ist, dass der Lerner den Vorschlag übernimmt und ihn in seine Äußerung einbaut, was folgend seine Ausdrucksmöglichkeiten erweitert. Die Korrektur kann auch zur Selbstkorrektur führen und damit das Gelernte festigen. Das könnte bei Performanzfehlern (vgl. Abschnitt 4.1) vorkommen, wo der Lerner selbst den Grund der Intervention erkennt und den Fehler korrigiert. Es setzt bei ihm Regelkenntnis voraus (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 139).

Nächste große Frage ist, **was** korrigiert werden soll. Allgemein gesagt, die Korrekturen sollten auf das Lernziel der Aktivität oder des Unterrichts konzentriert werden. Die anderen Fehler können entweder kürzer behandelt werden, oder sogar übergegangen werden, was die mündliche Äußerung erlaubt. Die oft behandelten Fehlerursachen, wie Konjugation oder Satzstellung, sollten durch Aufforderung zur Selbstkorrektur korrigiert werden, können aber trotzdem den Fluss und den Rhythmus des Unterrichts nicht stören.

Es kann passieren, dass die Sprache durch Korrektur behindert sein könnte und deshalb muss entschieden werden, **wann** zu korrigieren. Man versucht immer das Gleichgewicht erreichen. Die Fehlerkorrektur kann Angst herbeiführen, besonders bei den Lernenden, die sich vor allem korrekt ohne Fehler äußern wollen. Fehler zu ignorieren und darauf gar nicht reagieren, im Gegenteil, könnte die Festigung der nichtkorrekten Äußerungen verursachen. Die Fehler kann man notieren und erst später als Thema für die ganze Gruppe aufgreifen.

Hier ist die jeweilige Lernstufe der Zielgruppe zu beachten. Während in der Anfängergruppe sollten nur die Fehler korrigiert werden, die die Kommunikation stark beeinträchtigen, ist in dem mittleren Niveau die nachträgliche Begründung der Korrektur wichtig. Die Fehlerkorrektur der Fortgeschrittenen ist fast ausschließlich der Selbstkorrektur zu überlassen. Es wird deshalb vorgeschlagen nur die Fehler zu korrigieren, die für die jeweilige Sprachstufe der Zielgruppe relevant sind (Janíková 2010, S.139).

Zur Frage, wann korrigiert werden soll, herrscht die auch von den Lehrern vertretene Meinung vor, es sollte vor allem in Unterrichtsphasen mit sprachlichem Schwerpunkt korrigiert werden, während in solchen Phasen, wo der Inhalt und die Flüssigkeit im Mittelpunkt stehen, nicht korrigiert werden sollte (Havranek 2002, S. 217).

Jeder Lehrende hat seine eigene Art und Weise, **wie** er korrigiert. Er kann das Nichteinverständnis signalisieren und dazu gehörige Hilfe leisten. Wichtig ist vor allem die individuelle Empfindlichkeit gegenüber Korrekturen zu beachten. Kommentare zu Fehlern, Ironie oder Witze sind hier äußerst unpassend, man strebt immer die formale Korrektur und inhaltliche Richtigkeit an. Die Lehrerdominanz sollte nicht durch die abstrakte Terminologie betont werden, die Korrektur ist immer konkret und beispielhaft erwünscht. Das heißt, es sollte möglichst mithilfe von der Sprache erfolgen, die bereits

zum Repertoire der konkreten Gruppe gehört und schon sprachlich erreicht wurde. Die gesamte Atmosphäre in der Klasse und das Lernklima bestimmen den Unterricht und die empfindliche Fehlerkorrektur spielt in diesem Wirkungszusammenhang eine wichtige Rolle. Wenn sich der Lernende in der Klasse wohlfühlt und genügend Akzeptanz spürt, trägt es zu dem besseren Empfang der Korrektur bei (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 137, 140). Es ergibt sich, dass die Psychologie den ganzen Lehr-Lern Prozess stark beeinflusst, besonders im Bereich der Fehler, die immer ein emotionales Gefühl des Versagens mitbringen.

Was muss auch operativ und empfindlich geändert werden, ist die Wahl, **wer** die Lerner korrigiert. In einer ganzen Reihe von Fällen kennt man die Situation, wo der Lerner von dem Lehrer korrigiert wird. Heutzutage ist die Lage anders und man sieht die Tendenz, andere Lernenden korrigieren zu lassen. Die Korrekturen durch andere Lerner werden anders geschätzt und angenommen, deshalb muss aufgepasst werden, dass alle Mitschüler die Möglichkeit zu korrigieren haben, nicht nur die dominanten. Mit der Rücksicht auf die Lernerpersönlichkeit kann sich der betreffende Lerner selbst korrigieren, was nennt man die Selbstkorrektur. Sie wird bei der Regelkenntnis und bei dem Hinweis von Lehrer ermöglicht, besonders handelt es sich um die Performanzfehler (vgl. Abschnitt 4.1).

7.2 DIE SCHRIFTLICHE FEHLERKORREKTUR

Die Schriftlichkeit spielt in Bezug auf die Leistungsmessung im schulischen Deutschunterricht eine große Rolle. Trotzdem fehlt den Schülern sowohl eine inhaltliche als auch eine methodische Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen. Es findet immer noch zu wenig angemessener Vorbereitung der Schüler auf eine schriftliche Leistungsüberprüfung statt. Die Schriftlichkeit gewährt aber dem Lehrer ausreichend Informationen über den aktuellen Sprachstand der Lerner und damit können die Schritte hinsichtlich einer weiteren Entwicklung der Lerner nachgedacht werden. Negative Schreibprodukte der Lerner sollten als Ausgangspunkt genutzt werden, denn sie geben den Lernern eine angemessene Hilfestellung. In diesem Zusammenhang kann eine individualisierte Fehlerkorrektur der schriftlichen Arbeit dazu leisten, den Lernern die Weiterentwicklung ihrer Sprache zu ermöglichen. (Bohnensteffen 2010, S. 224).

Obwohl sich alle Aspekte, die in der mündlichen Fehlerkorrektur behandelt wurden (vgl. Abschnitt 6.1), auch auf die Schriftlichkeit beziehen, ist die Situation anders. Vor allem ist im schriftlichen Bereich die Bereitschaft zu Fehlertoleranz auf Lehrerseite eher gering. Der Lernende hat die Zeit, sich Gedanken über seine Äußerungen zu machen, verschiedene Formulierungen auszuprobieren und am Schluss alles noch einmal zu überprüfen. Das gilt auch für die Korrekturen des Lehrers, die durchgedacht und begründet sein sollten. Mit den schriftlichen Texten der Lernenden, den Dialogen, Geschichten, Lebensläufen etc., muss sich der Lehrer in der Vorbereitungszeit auf den nächsten Tag beschäftigen, denn sie sind sehr zeitaufwendig. Man fragt sich manchmal, ob die Korrekturzeit nicht besser für den direkten Kontakt mit einzelnen Lernenden verwendet werden sollte. Darum ist es notwendig, sich mit dem Thema der schriftlichen Fehlerkorrektur zu beschäftigen und eine positivere Haltung im Umgang mit Fehlern zu erreichen.

Die Korrektur ist demnach alles, was das mangelnde Einverständnis der Lehrer mit Teilen der Lernerproduktion anzeigt: die einfache Fehlermarkierung, wie das An- oder Unterstreichen von Fehlern, die Fehlerkennzeichnung durch Korrekturzeichen oder die Berichtigung, entweder durch den Lehrer oder durch den Lerner selbst (Kleppin 1997, S. 55).

Was die zeitliche Dimension der Auseinandersetzung mit korrigierten Klausuren betrifft, ist die in die Besprechung von Deutschklausuren investierte Zeit sehr wichtig. Um eine konstruktive Diagnose zu ermöglichen, sind die Klausuren nicht nur innerhalb einer Schulstunde zu besprochen. Die mehrstündige intensive Besprechung ist darüber hinaus ein positives Signal an die Lerner, da dadurch der Eindruck entsteht, dass seitens des Lehrers ein besonderes Interesse an der intensiven Besprechung der Klausuren besteht, was höchstens erforderlich ist. Außerdem ist es auf Lernerseite ein deutliches Zeichen dafür, dass die Korrektur nicht nur als administrativer Akt gesehen wird. Daraus folgt, dass den Lernenden eine aktive Rolle im Korrekturprozess bei schriftlichen Korrekturen zugeschrieben wird. Insgesamt kann man sagen, dass die Korrektur von Deutschklausuren zur Initiierung neuer Lernprozesse dienen kann.

Mit dem steigenden Sprachniveau werden auch die Korrekturen immer anspruchsvoller. Der Korrigierend muss ein großes Gespür für die Gedankengänge des Schreibers aufweisen, um die Reparaturen ohne Veränderung der Mitteilungsabsicht durchzuführen.

Damit der Lerner die angebotene Formulierung wirklich übernimmt, muss man erraten, was er eigentlich sagen wollte und es auch so ausdrücken, wie er es auf seinem Sprachniveau hätte sagen können. Das alles muss im Rahmen der Zeitökonomie und relativer Objektivität und Angemessenheit des Ausdrucks erreicht werden (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 152 f.).

7.3 DIE SELBSTKORREKTUR

Die Selbstkorrektur findet statt, wenn eine als fehlerhaft identifizierte sprachliche Äußerung durch die Schüler selbstständig entdeckt und korrigiert wird (Königs 2007, S. 378, zit. n. Bohnensteffen 2010, S. 55). Das hier auftretende Problem besteht darin, dass sich Lerner oft gar nicht bewusst sind, Fehler gemacht zu haben. Die Fähigkeit zur Selbstkorrektur sollte jedoch bei den Lernenden unaufhörlich entwickelt, angefordert und danach unterstützt werden. Konkret bedeutet das, dass die Lerner durch den Lehrer zu einem produktiven Sprachbewusstsein geführt werden, was bedeutet, dass sie über Sprechen und Sprache nachdenken. Dennoch bedarf es einer ständigen Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Selbstkorrektur, da sie als wichtiger Aspekt sowohl für die Lern-, als auch für die Lehrprozesse zu halten ist. Die Selbstkorrektur ist als problematisch bewertet worden, da Lerner oftmals einen Fehler nicht als solchen wahrnehmen, ihn deshalb nicht erkennen können und erst durch den Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden müssen. In der Praxis endet der Umgang mit Fehlern leider mit der Korrektur durch den Lehrer. Die Lerner nehmen die Bewertung an und was folgt ist das neue grammatische Thema. Anzustreben ist hier aber eine aktive Auseinandersetzung der Lerner mit ihren fehlerhaften schriftlichen oder mündlichen Produktionen (Bohnensteffen 2010, S. 60).

Im Zusammenhang mit der Korrektur durch den Lehrer entsteht die berechtigte Frage, ob die Lerner immer genügend Gelegenheit zur Selbstkorrektur erhalten. So ist es der Lehrer, der die Lerner darauf aufmerksam macht, dass sie einen Fehler begangen haben. Das kann durch verschiedene indirekte oder direkte Hinweise erfolgen, weil es sehr verschiedene Arten gibt, zur Selbstkorrektur aufzufordern. Die Fehlerkorrektur, bzw. Selbstkorrektur, wird oft als das Ende des Prozesses wahrgenommen, was aber genau umgekehrt erfolgen sollte. Mehr konkret zu berichten, lassen sich folgende Aufforderungen zur Selbstkorrektur nennen:

Der Lehrer kann **mit einer Geste** andeuten, dass das Verb die Position zwei in den Satz nimmt (das V aus Zeige- und Mittelfinger). Die Hand über die Schulter kann die Vergangenheit anzeigen. Mit der Zeit werden die Gesten langsam ritualisiert und der Klasse bekannt. Gesten, und die nonverbale Kommunikation allgemein (die Pause, beispielsweise), greifen in die Kommunikation nicht so stark ein, sind zeitökonomischer und wirken freundlicher und humorvoller.

Wenn der Lehrer den Fehler **mit besonderer Betonung** oder **als Frage wiederholt**, signalisiert es dem Lerner eine Chance auf die Selbstkorrektur, z. B. „*Ich fahre am Deutschland.*“ „*Wohin fährst du? Am Deutschland?*“ „*Nach Deutschland*“. Der Lehrer kann auch *andere Lerner* eingliedern und mit der Frage *Wer kann helfen?* die Korrektur auffordern, was aber nicht mehr als Selbstkorrektur kategorisiert werden kann (Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 147 f.).

7.4 DER ZEITPUNKT DER KORREKTUR

Die Fähigkeit des Lehrers, den günstigsten Zeitpunkt der Korrektur zu erkennen, ist hier erforderlich. Es gibt keine einheitliche Regel, ob die Korrektur sofort nach Auftreten des Fehlers, wenn der Lernende die Äußerung vollendet hat oder in einer eigenständigen Korrekturphase vorkommen sollte. Alle Möglichkeiten haben ihre Vor- und Nachteile und das gerade ist die Aufgabe des Lehrers, sie richtig und passend zu empfinden.

Sofortige Korrekturen können parallel zu den Äußerungen der Lerner erfolgen und die Fehler müssen deshalb nicht weiter gemerkt werden. Solche Korrekturen können aber in freier Rede leider den psychischen Zustand und Courage der Lerner beschädigen und sind deshalb sehr empfindlich durchzuführen.

Der Lehrer will oft den Lerner bei seinen Gedanken nicht unterbrechen und wartet deshalb auf **das Ende seiner Äußerung**. Es ist außerdem eine Frage der Höflichkeit und trägt es zu der Flüssigkeit der Aussage. Besonders bei längeren Redebeiträgen hat der Lehrende dann die Möglichkeit sich zu entscheiden, ob die Fehler überhaupt korrigiert werden sollen (Kleppin 1997, S. 107, f.). Es ist hier zu bestimmen, welches Ziel die Aktivität hat – die Korrektheit der Sprache oder die Flüssigkeit und der Zustand, sich überhaupt auszudrücken. Häufig wählt der Lehrer solche Fehler, die sich mehrmals wiederholt haben.

7.5 DAS VERHALTEN NACH DER KORREKTUR

Damit sich die vorgenommene Korrektur festigt, muss damit weiter gearbeitet werden. Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie die Festigung erreicht werden kann:

Die Korrektur wird durch einen oder mehrere Lernende laut **wiederholt**, was nicht nur die korrekte Form, sondern auch die Aussprache stabilisiert.

Die Korrektur wird durch den Lehrer oder andere Lernende **erklärt** und **begründet** und es wird **darüber gesprochen**. Einige Lerner müssen das Phänomen verstehen, besser als auswendig lernen, und dafür benötigen sie die ausführliche Erklärung. In besten Fällen initiiert man die Selbsterklärungen mit eigenen Wörtern, was das Memorieren stark unterstützt.

Der Lehrer kann **zusätzliche Übungen** entwickeln, die mit den vorgenommenen Fehlern arbeiten. Diese Übungen können individuell, gemeinsam, im Unterricht oder zu Hause gelöst werden, je nach der Situation.

Die letzte Möglichkeit, die hier erwähnt wird, setzt das Vertrauen in dem Lernenden voraus. Der Lehrer kann mögliche **Hilfeleistungen zur Selbsthilfe** aufzeigen. Diese Tipps, wo und wie das Phänomen geübt werden kann, sind vor allem den Lernenden zu geben, die schon ein gewisses Sprachniveau aufweisen. Häufig sind die Eltern verlangt, ihrem Kind mitzuhelfen (Kleppin 1997, S. 108).

8 FEHLERKENNZEICHNUNG

Die Fehlerkennzeichnung durch Korrekturzeichen gibt an, um welche Fehler es sich handelt und ermöglicht auf dieser Weise die Selbstkorrektur. Häufig hört man, dass die schriftlichen Arbeiten durch das Unterstreichen oder mit Farben korrigiert werden. Bedeutungsvoller als die Korrekturfarbe scheint aber die Systematik der Fehlerkennzeichnung zu sein, in der sich die Lerner auf jeden Fall bei der Berichtigung zurechtfinden müssen, um ihre individuellen Fehlerschwerpunkte und Teilleistungsschwächen klarer einschätzen und intensiver bearbeiten zu können (Bohnensteffen 2010, Anhang 4). Das Unterstreichen ist in dieser Hinsicht wenig produktiv, denn es provoziert keine Weiterarbeit. Da wir die Lerner gezielt zur Selbstkorrektur anleiten wollen, setzen wir eine entsprechende Kennzeichnung voraus, die den sprachlichen Bereich, an dem die Lerner weiterarbeiten sollen, erkennbar macht (Janíková 2011, S. 141). Mögliche Korrekturzeichen wären z.B.:

A	Ausdruck
Art	Artikel
Gen	Genus
I	Inhalt
K	Kasus
Konj	Konjunktion
M	Modus
mF	morphologischer Fehler
Mv	Modalverb
Präp	Präposition
Pron	Pronomen
R	Rechtschreibung
Sb	Satzbau
St	Satzstellung
Stil	Stil
T	Tempus
W	Wortwahl
-	überflüssige Elemente, die zu streichen sind
√	Fehlen von Elementen

Tabelle Nr. 1

(vgl. Kleppin 1997, S. 58, f. und Janíková 2011, S. 141)

Einerseits zeigt diese Liste, dass die traditionelle Kennzeichnung in verschiedenen Farben nicht genug ist und zu Verwirrung führen kann, abgesehen davon, dass sie eine große zeitliche Belastung für Lehrer bedeutet. Andererseits sieht man jedoch, dass allein das

Verständnis dieser Korrekturzeichen bereits ein Vorwissen um linguistische Kategorien voraussetzt (Janíková 2011, S. 141). Notwendig ist es deshalb, die Korrekturzeichen so verständlich und einfach, aber trotzdem so hilfreich und ausführlich wie möglich zu benutzen. Sie müssen deswegen an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Für weniger fortgeschrittene, junge oder umgekehrt ältere Lerner, die keine besondere Kenntnisse über Sprache haben und über wenige Grammatikterminologie verfügen, werden vereinfachte oder reduzierte Korrekturzeichen nötig sein. Es muss immer garantiert werden, dass die Lerner Ihre Korrekturzeichen kennen und verstehen und dass sie sie als Hilfe für Ihre Selbstkorrektur verwenden können. Manchmal kann es sogar nützlich sein, gar keine metasprachlichen Zeichen und Grammatikterminologie (siehe die Tabelle) zu benutzen, sondern sich auf die inhaltlichen Erklärungen konzentrieren, die den Fehlerumgang verständlicher machen. Beispielsweise sagt der Lerner: *Ich gehe nach Schule.*, was von dem Lehrer kommentiert wird: *Wohin gehst du?*, anstatt die Bemerkung, dass die Präposition falsch ist (Kleppin 1997, S. 59).

9 FEHLERTHERAPIE

Als schon in den vorigen Kapiteln erwähnt wurde, geht es im Fremdsprachenunterricht nicht nur um die Fehlerkorrektur, sondern auch um eine gezielte folgende Auseinandersetzung mit den Fehlern. Als die Fehlerursachen kategorisiert und thematisiert sind, wird der Prozess des Weiterlernens stimuliert und das ist gerade das angestrebte Ziel. Die Fehlertherapie beschreibt also die Handlungen, die sich an die Korrektur anschließen sollen. Damit man es also nicht bei der simplen Fehlerkorrektur bewenden lässt, kann der Lehrende unter anderem den betroffenen Lerner die korrigierte Form wiederholen lassen, die Korrektur erklären oder die Korrekturen von anderen erbitten oder zusätzliche Übungen oder Hilfen anbieten (vgl. Abschnitt 6.5). Was immer für die Festigung behilflich ist, ist der Vergleich mit der Muttersprache. Die Fehlerursachen und die Schwere des Fehlers aus kommunikativer Sicht sind deshalb zu thematisieren. Die folgende Vorgehensweise ist aber auch hier von verschiedenen Faktoren abhängig, wie zum Beispiel den sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten der konkreten Lerngruppe, und sollte damit immer altersspezifisch umgegangen werden (Janíková 2010, S. 139, f.).

Was den Begriff *Fehlertherapie* betrifft, sind einige Autoren der Meinung, er sollte jedoch im Zusammenhang mit Fehlerkorrektur vermieden werden, da er negativ konnotiert wird und synonym mit Heilung von Krankheiten in Verbindung gebracht wird. Es steht jedoch in Opposition zu einer Fehlerdidaktik, in der sprachliche Fehler als notwendige Komponente innerhalb eines sprachlichen Lernprozesses betrachtet werden. (Bohnensteffen 2010, S. 44).

10 FEHLERTOLERANZ

Trotz der riesigen Wichtigkeit des Themas, wird der Fehlertoleranz kleine Aufmerksamkeit gewidmet. Mit Fehlertoleranz ist keine vollständige Ignorierung der sprachlichen Fehler der Lerner gemeint. Vielmehr wird sie als die Berücksichtigung der Komplexität des Fehlerphänomens bei der Bewertung eines sprachlichen Fehlers verstanden. Unter Komplexität sollen u. a. die kommunikative Wirkung, der Kontext der Aussagen, Ursachen, oder Lernstand der Lerner verstanden werden. Dabei ist es allerdings problematisch, dies objektiv und situationsangemessen zu bewerten, was insgesamt auch nicht unbedingt notwendig ist, denn es ist erforderlich hier zu verstehen, dass nicht jeder sprachliche Fehler notwendigerweise die Verständigung stört (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3).

Wenn Fehler und Fehlverhalten den Menschen charakterisierende Eigenschaften sind (vgl. hierzu Kapitel 1), dann haben sprachliche Fehler im Lernprozess der Lerner ihren berechtigten Platz. Es erfolgt 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, S. 133). Eine solche Einstellung zu Fehlern führt konsequenterweise nicht dazu, sprachliche Fehler zu überhören oder überlesen und nicht mehr anzustreichen, sondern sprachlichen Fehlern toleranter zu begegnen. Insgesamt sollte sich im Deutschunterricht die Bereitschaft entwickeln, Fehler als etwas Notwendiges zu betrachten, da sie zum Sprachlernprozess dazugehören. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus die Konsequenz, auf dem Prinzip der Fehlertoleranz einen höheren Stellenwert zu legen. Die Lehrperson muss deshalb durch ihr Verhalten, gegebenenfalls auch explizit, deutlich machen, welches die aktuellen Anforderungen sind und wo die Grenzen der Fehlertoleranz liegen (Timm 2003, S. 211).

Die Fehlertoleranz wirkt auf die Lerner als eine Motivationsförderung ein. Da Deutsch für viele Lerner die zweite zu erlernende Fremdsprache ist, könnte ein auf Fehlertoleranz basierender Unterricht dazu beitragen, die Lerner für das Erlernen weiterer Fremdsprachen oder Vertiefung und Vergleich der bereits erworbenen Sprachkenntnisse zu motivieren. Man kann deshalb angeben, dass eine größere Fehlertoleranz im Deutschunterricht dazu beiträgt, dass die Lerner Deutsch lieben lernen oder weitere Fremdsprachen lernen wollen (Bohnensteffen 2010).

Was aber auch entscheidend wirken kann, ist der Unterschied zwischen der schriftlichen und mündlichen Äußerung. Die Realisierung interkultureller Kommunikation ist auch dann möglich, wenn sich in den verschiedenen Sprachproduktionen von Lernern – mündlich wie schriftlich – Fehler befinden. Im schriftlichen Bereich ist die Bereitschaft zu Fehlertoleranz auf Lehrerseite eher gering. Das Schreiben im Unterricht kann entweder auf die Form (und dabei auch die Grammatik, Rechtschreibung usw.), oder auf den Inhalt fokussiert werden. In dem zweiten Fall ist die Fehlerkorrektur eher tolerant. Das alles muss aber mit den Lernern vorher klargestellt werden.

Die Praxis im Deutschunterricht zeigt, dass auch wenn die Vermittlung einer kommunikativen Kompetenz und einer interkulturellen Verständigung als wichtig eingeschätzt werden, sind viele Deutschlehrer leider nicht bereit, fehlertolerant zu arbeiten. Inwieweit Deutschlehrer zu Fehlertoleranz bereit sind, kann aber sogar die sprachliche Zukunft des Lerners beeinflussen.

11 PRAKTISCHER TEIL

11.1 UNTERSUCHUNGSMETHODE

Für den praktischen Teil der Arbeit wurde ein Fragebogen aufgebaut. Seine Aufgabe ist festzustellen, was die Lerner als Fehler betrachten, welche Emotionen sie mit Fehlern assoziieren oder was sie anders ergreifen würden. Solche Untersuchungsmethode wurde deshalb ausgewählt, weil sie im relativ kurzen Zeitraum eine große Menge an Informationen gewährt, die dann als eine Grundlage für die folgende Analyse dienen.

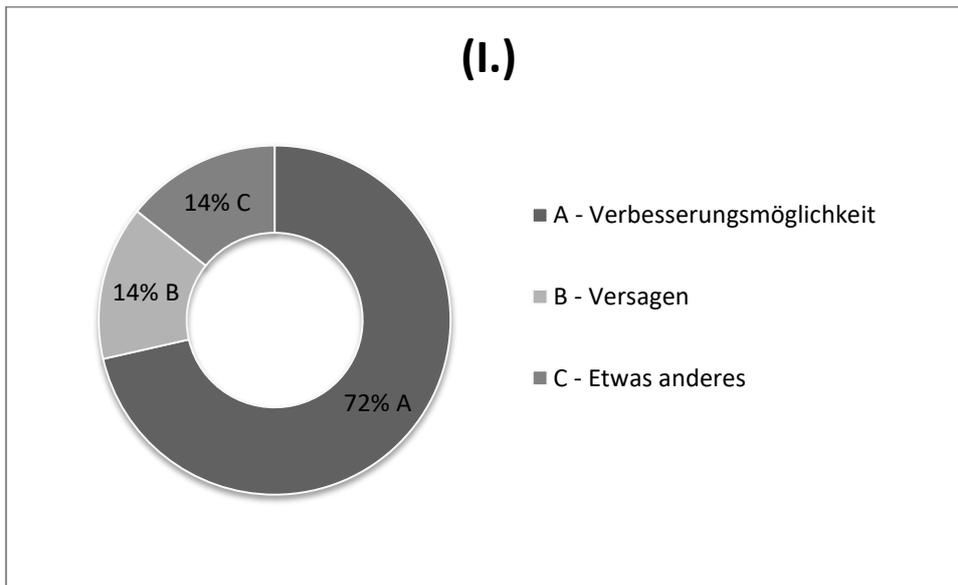
Da die Zeit des laufenden Unterrichts begrenzt ist, wurde der Fragebogen im Rahmen des pädagogischen Praktikums an den tschechischen Mittelschulen durchgeführt. Dank der langfristigen Mitarbeit konnten die Veränderungen in dem bewussten Umgang mit Fehlern beobachtet werden.

Natürlich muss erwähnt werden, dass die Anzahl der Befragten für jede Generalisierung ungenügend ist. Trotzdem ermöglicht der Fragebogen eine detailliertere Einsicht in die Problematik, die als sehr wichtig auf dem Weg zum effektiven Unterricht betrachtet wird und eine Schlüsselbedeutung für den Spracherwerb hat.

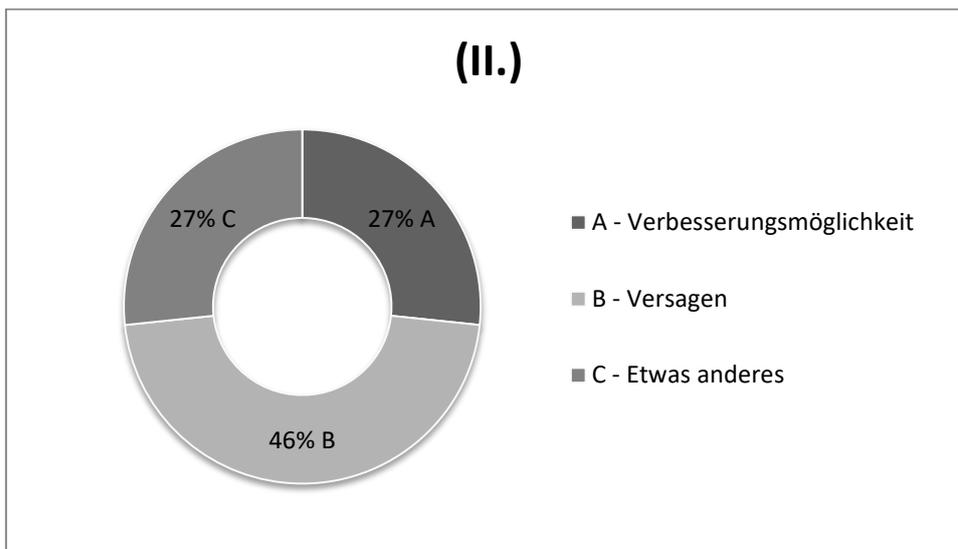
Der Fragebogen besteht aus sechs Fragen, eine davon ist offen. Ein Schüler konnte auch mehrere mögliche Antworten ankreuzen, weil keine Antwort falsch oder richtig ist. Der Fragebogen sollte ganz subjektiv und nach Gefühl ausgefüllt werden. Es sollte auch erwähnt werden, dass der ganze Fragebogen auf Tschechisch verläuft, damit die Lerner alles völlig verstehen und sich ohne Sprachbarriere äußern können. Die Antworten wurden gesammelt und analysiert. Die Daten wurden danach bearbeitet und die Diagramme erstellt.

In den nächsten Absätzen werden die einzigen Fragen als Diagramme dargestellt und kommentiert. Für den besseren Vergleich und Genauigkeit der Ergebnisse wurden die Befragten in zwei größeren Gruppen geteilt, und zwar die Lerner, die 13, 14 oder 15 Jahre alt sind, mit dem (I.) markiert, und die Älteren (16, 17 oder 18 Jahre alt), mit dem (II.) markiert.

Frage Nr. 1: Was bedeutet *Fehler* für dich?



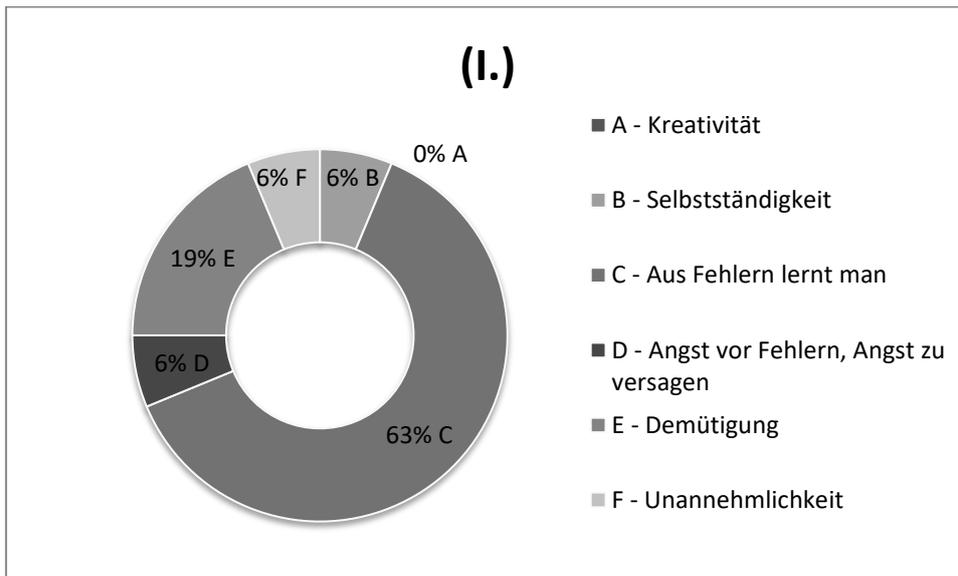
Grafik Nr. 1



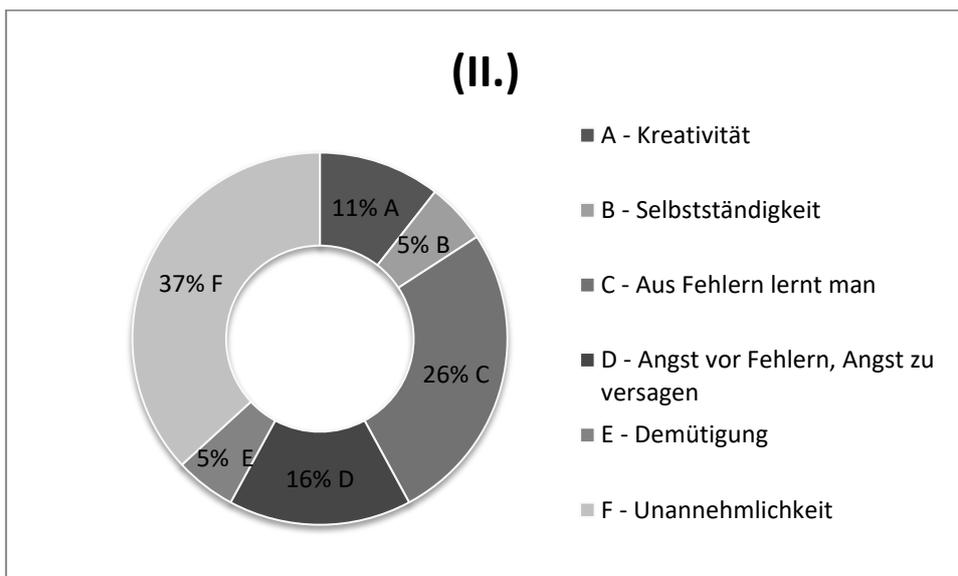
Grafik Nr. 2

Die erste Frage ist so formuliert, damit sie die Lerner in zwei größte Gruppen sortiert, und zwar diejenigen, die die Fehler als Verbesserungsmöglichkeit wahrnehmen und die anderen, die die Fehler mit negativen Assoziationen verbinden. Die Ergebnisse zeigen die Unterschiede zwischen den jüngeren Lerner, für die der Fehler meistens ein Teil des Lernprozesses bedeutet. Die älteren Lerner betrachten die Fehler als das Versagen oder etwas anderes (es wurde nicht gekreuzt, sondern eigenhändig geschrieben), meistens ist es die Notwendigkeit sich zu korrigieren oder mehr zu lernen.

Frage Nr. 2: Welche Emotionen assoziiertst du mit Fehlern?



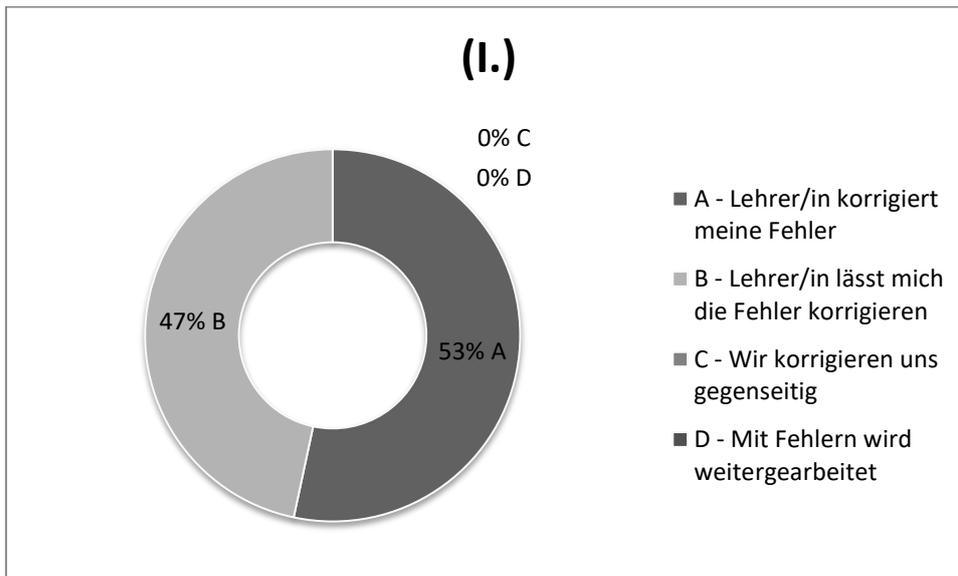
Grafik Nr. 3



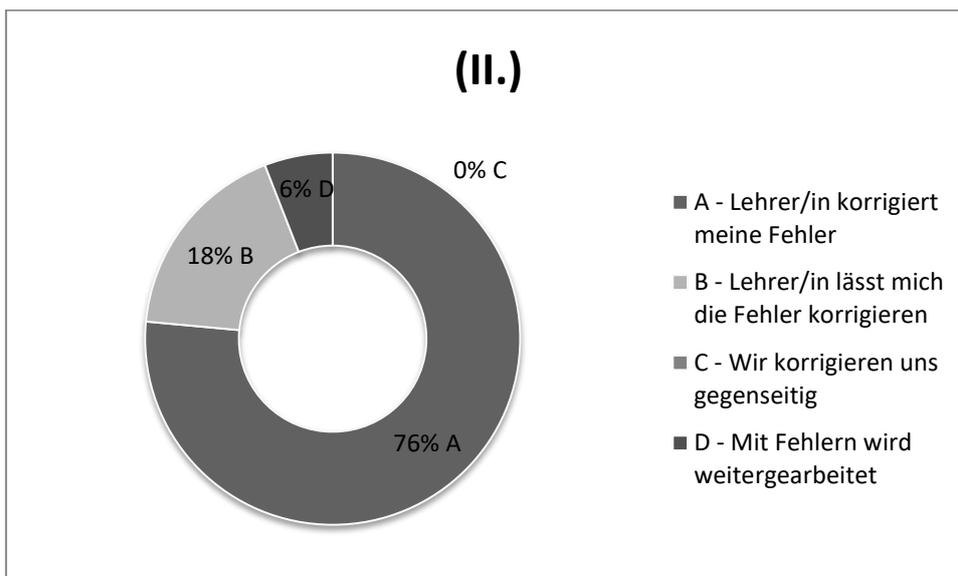
Grafik Nr. 4

Die zweite Frage sollte die Emotionen, die mit Fehlern verbunden sind, konkret in zwei Gruppen teilen, und zwar die positiven (die ersten drei - Kreativität, Selbstständigkeit, aus Fehlern lernt man) und die negativen (die letzten drei - Angst vor Fehlern, Angst zu versagen, Demütigung, Unannehmlichkeit). Die erste jüngere Gruppe nimmt die Fehler sehr positiv wahr und glaubt, dass man aus Fehlern lernt, dass die Fehler als Triebkraft den Lernprozess fördern. In der zweiten Gruppe sind die Emotionen mehr zersplittert, mehr als die Hälfte der Befragten betrachtet aber den Fehler als etwas Negatives, Unangenehmes und Demütigendes und haben Angst davor.

Frage Nr. 3: Wie arbeitet ihr mit Fehlern im Deutschunterricht?



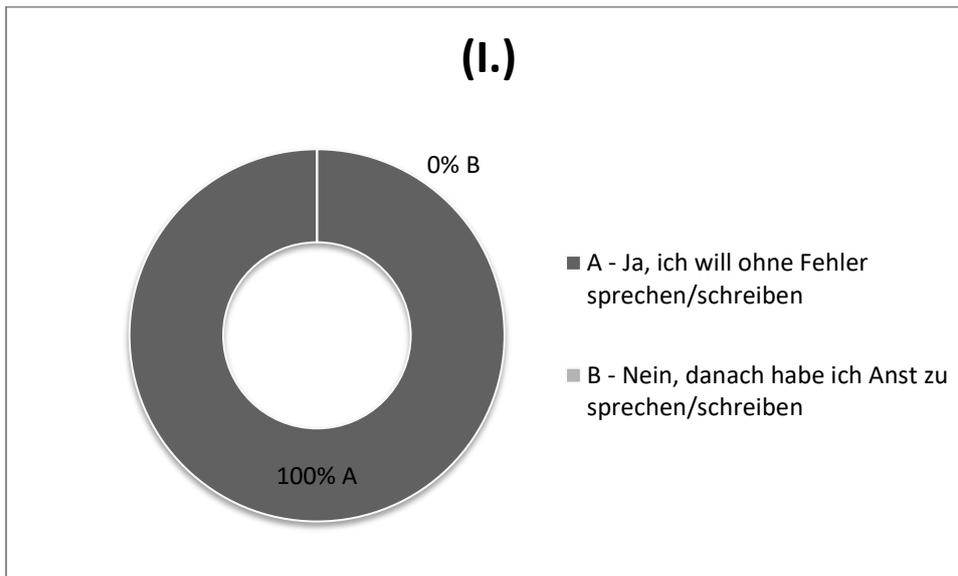
Grafik Nr. 5



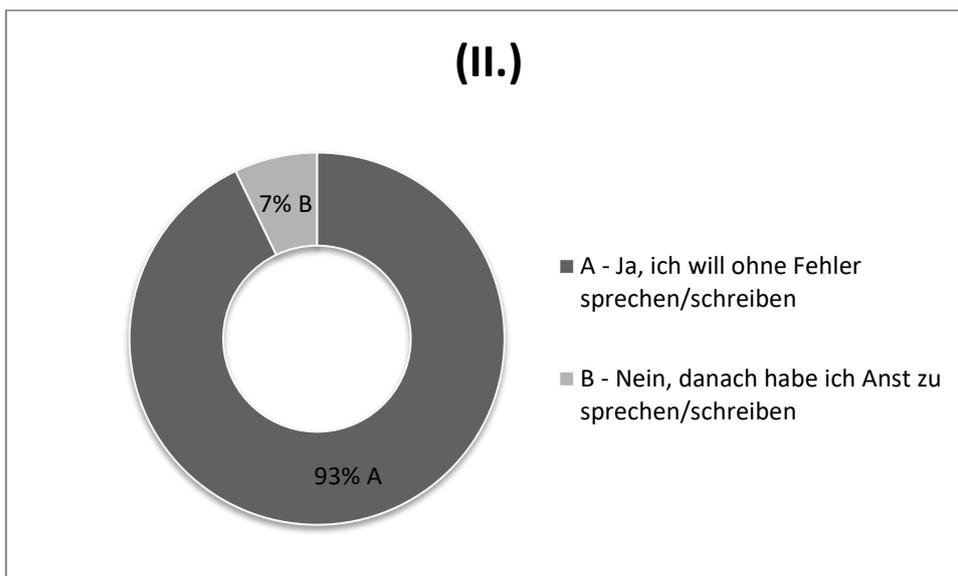
Grafik Nr. 6

Die Frage Nummer 3 betrifft den Umgang mit Fehlern in dem Deutschunterricht. Hier sind die Antworten sehr deutlich und klar. Größtenteils wurde geantwortet, dass die Lehrer die Fehler einfach selbst korrigieren und sie beschäftigen sich damit nicht mehr. Die Lerner aus der ersten Gruppe lassen auch die Variante B zu, wo der Lehrer die Lerner selbst die Fehler korrigieren lässt. Was ganz unzulässig und ungewöhnlich für die Lerner ist, ist die gegenseitige Korrektur mit einem Partner. Es ergibt sich auch, dass mit den Fehlern nicht weitergearbeitet wird, was aber für den ganzen bewussten Umgang mit Fehlern eine Schlüsselbedeutung hat.

Frage Nr. 4: Willst du korrigiert werden?



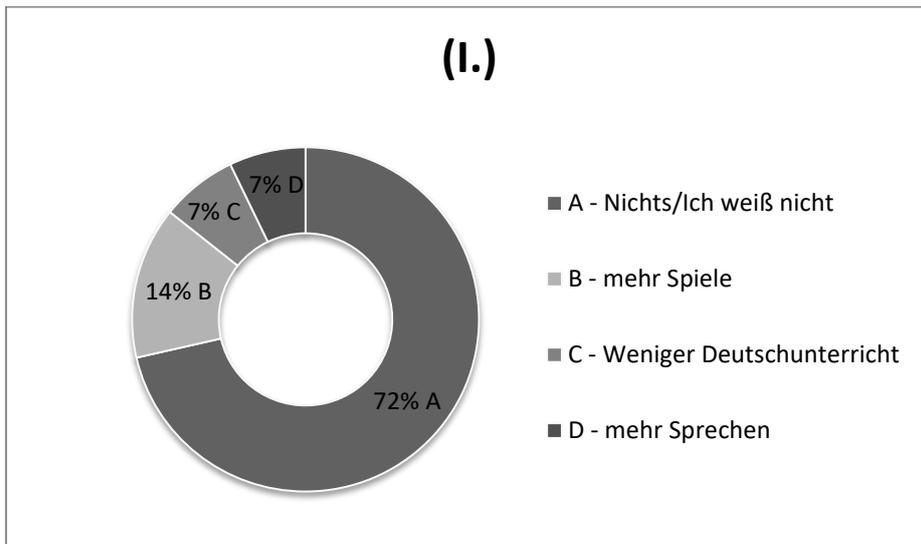
Grafik Nr. 7



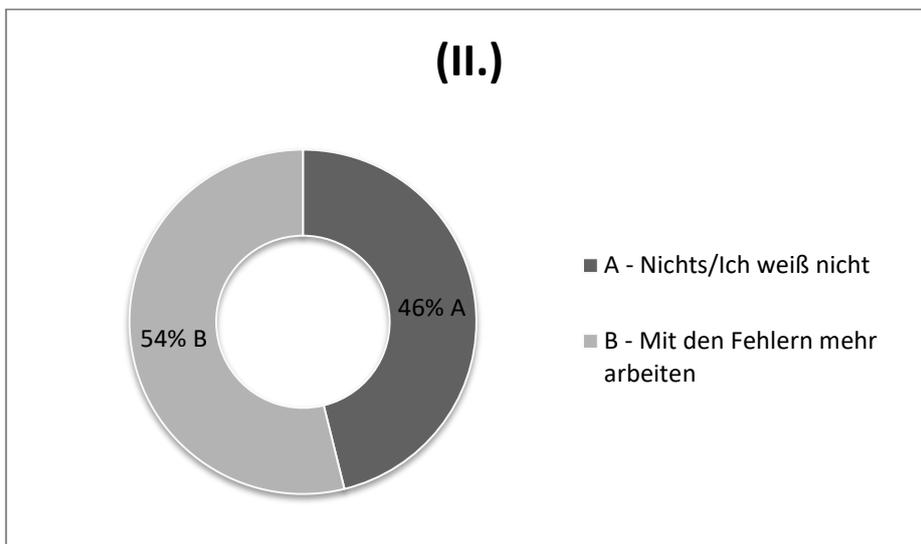
Grafik Nr. 8

Die Antwort auf die Frage Nummer 4 ist eindeutig. Die Lerner wollen korrigiert werden, weil sie die Sprache ohne Fehler produzieren wollen. Es ergibt sich, dass mit den Fehlern wirklich ausreichend und detailliert gearbeitet werden muss. Die Fehler werden nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch von den Lernenden als ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses wahrgenommen. Die Eindeutigkeit dieser Antwort ist erstaunlich und führt zu der nächsten Frage.

Frage Nr. 5: Was würdest du gern ändern?



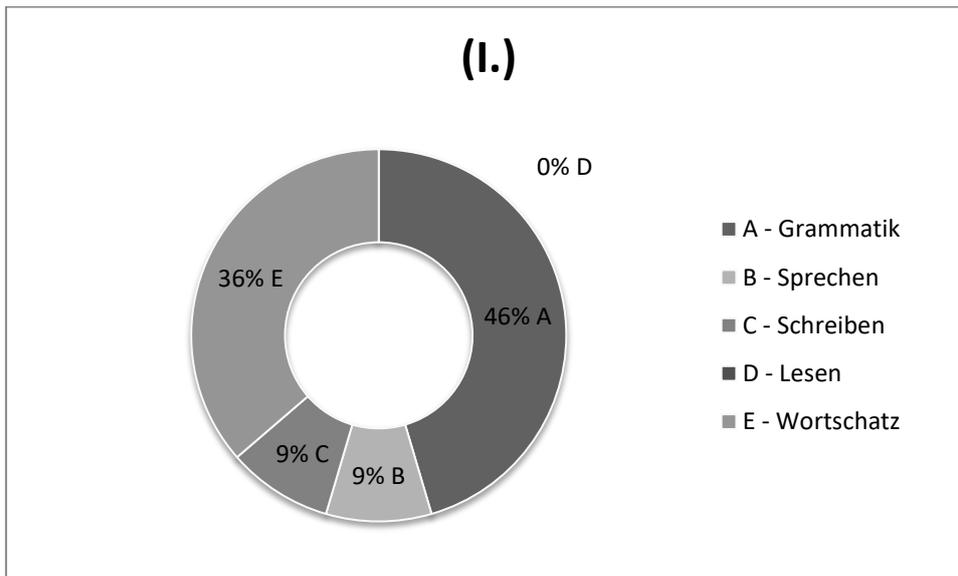
Grafik Nr. 9



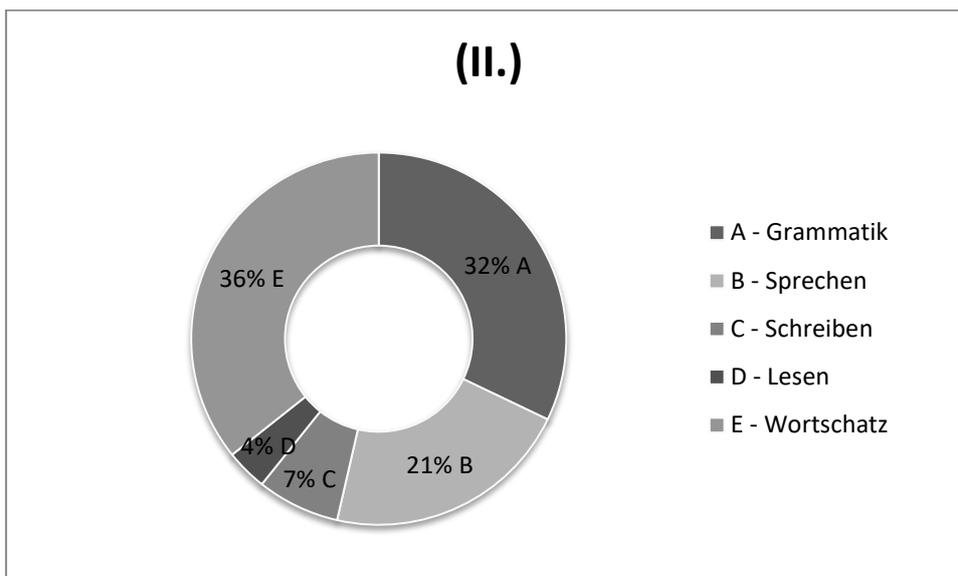
Grafik Nr. 10

Die Frage Nummer 5 war die einzige offene Frage des Fragebogens, was bedeutet, dass die Menge der möglichen Antworten deshalb prinzipiell unbegrenzt war. Die Lerner waren gezwungen, die Frage nicht durch Ankreuzen, sondern durch Schreiben von Text zu beantworten. Trotzdem hat sich die jüngere Gruppe geeinigt und 72 % der Lerner würde im Deutschunterricht nichts ändern. Die Frage ist, ob sie mit dem Deutschunterricht wirklich so zufrieden sind oder ob sie selber keine Verbesserungen formulieren konnten. Die ältere Klasse verlangt vorwiegend auch die nachfolgende Arbeit mit den Fehlern nach der Korrektur. Was soll positiv geschätzt werden ist die Tatsache, dass die Lerner dank des Fragebogens über Fehler nachgedacht haben und gelernt haben sie anzunehmen.

Frage Nr. 6: In welchem Bereich machst du Fehler am meisten?



Grafik Nr. 11



Grafik Nr. 12

Die zwei größten Problembereiche der letzten Frage bilden die Grammatik und der Wortschatz. Mit der Phonetik und Landeskunde bilden diese Bereiche die Teilkompetenzen und es ergibt sich, dass sie für die Lerner mehr problematisch sind als die klassischen vier Fertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören. Damit man richtig spricht oder schreibt, muss man die Grammatik und Wortschatz richtig kombinieren und benutzen. Das ist auch ein Grund dafür, warum diese zwei Bereiche die problematischsten für die Lerner sind. Diese Antwort kann auch den Lehrenden bestätigen, was die Lerner am meisten üben und besprechen wollen.

Der Fragebogen dient als eine Vorlage zu dem nächsten Kapitel, das die einzigen konkreten Übungen vorstellt und den bewussten Umgang mit Fehlern erläutert. Die Antworten der Lerner wurden berücksichtigt und bei der Entwicklung der Übungen in Kauf genommen.

11.2 ÜBUNGEN ZUM BEWUSSTEN UMGANG MIT FEHLERN

Die Endergebnisse des vorigen Kapitels wurden berücksichtigt und die Übungen zum bewussten Umgang mit Fehlern so entwickelt, dass sie den Anforderungen stattgeben und die Bedürfnisse der Lerner reflektieren.

Die meisten Übungen arbeiten mit Texten, die von dem Lehrer für jede konkrete Lerngruppe zu vorbereiten sind. Es gibt keinen „Mustertext“, mit dem man allgemein arbeiten kann. Die Texte sind immer der Gruppe anzupassen und ihre Problemgebiete der Sprache zu reflektieren. Nur so kann man die Effektivität des Umgangs mit Fehlern mit einer konkreten Lerngruppe und mit konkreten Fehlern erzielen. Die Texte im Anhang können als ein Beispiel dienen (vgl. Kapitel 16. 2). Sie wurden im Rahmen des pädagogischen Praktikums in die Erprobung aufgenommen und sie basieren auf die konkreten aufgetauchten Fehler der Gruppe.

Die Übungen wurden noch für die Übersichtlichkeit in vier Subkapiteln gegliedert, und zwar die Übungen, die sich mit der Fehleridentifizierung, Selbst- und Partnerkorrektur, Ursachenforschung und Fehlereinschätzung beschäftigen.

11.2.1 FEHLERIDENTIFIZIERUNG

Übung Nr. 1

Übung Nr. 2

Übung Nr. 3

Übung Nr. 4

Übung Nr. 5

Übung Nr. 6

11.2.2 SELBST- UND PARTNERKORREKTUR

Übung Nr. 7

Übung Nr. 8

Übung Nr. 9

Übung Nr. 10

11.2.3 URSACHENFORSCHUNG

Übung Nr. 11

Übung Nr. 12

11.2.4 FEHLEREINSCHÄTZUNG

Übung Nr. 13

Übung Nr. 14

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 1

Korrigiere den Text!

(vgl. Janíková 2010, S. 140)

Sprachniveau alle

Ziel Die Lerner identifizieren und korrigieren die Fehler, die ihre Partner geschrieben haben.

Dauer je nach der Länge der Texte

Material die von Lernern geschriebenen Texte

Durchführung

Die Lerner bearbeiten eigene Texte, die gesammelt werden. Danach werden sie ausgetauscht und wieder anonym verteilt. Die Lerner korrigieren sie ohne zu wissen, wer den Text geschrieben hat. Am Ende bekommt der Lehrer alle Texte und geht sie durch.

Bemerkung

In Gruppen, die schon lange zusammen lernen, kann es passieren, dass die Lerner ihre Handschriften kennen. In diesem Fall wäre es geeignet, die Texte am Computer zu schreiben. Hier ist die Anonymität erwünscht, damit die Korrektur nicht subjektiv und persönlich beeinflusst wird.



Bild Nr. 1

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 2

Finde die Fehler!

(vgl. Janíková 2010, S. 140)

Sprachniveau alle (mit dem angepassten Text)

Ziel Die Lerner identifizieren und korrigieren die Texte mit der angegebenen Anzahl der Fehler.

Dauer je nach der Länge der Texte und Anzahl der Fehler

Material der fehlerhafte, sprachlich angepasste Text

Durchführung

Die Lerner bekommen einen fehlerhaften Text und versuchen die Fehler zu identifizieren und zu korrigieren. Es wird nur die Anzahl der Fehler angegeben. Danach werden die korrigierten Texte zusammen mit dem Lehrer durchgegangen und korrigiert.

Bemerkung

Es bietet sich die Möglichkeit, die Fehler in Kategorien (falsche Wortwahl, Rechtschreibung, Artikel usw.) zu verteilen, sie zu begründen und zu erklären.



Bild Nr. 2

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 3

Vergleiche!

(vgl. Janíková 2010, S. 140)

Sprachniveau alle (mit den angepassten Texten)

Ziel Die Lerner vergleichen zwei Versionen eines Textes und identifizieren die Fehler.

Dauer je nach der Länge des Textes

Material eine fehlerhafte und eine fehlerfreie Version eines Textes

Durchführung

Es werden zwei Versionen eines Textes verteilt, eine davon fehlerhafte und die zweite fehlerfreie. Die Lerner vergleichen die Versionen, markieren die Fehler und diskutieren, um welche Fehler es sich handelt.

Bemerkung

Die Diskussion kann zuerst in kleineren Gruppen verlaufen und erst danach kann der Lehrende die Fehler mit der ganzen Gruppe gründlich besprechen.



Bild Nr. 3

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 4

Reiche das Papier weiter!

(vgl. Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 165)

Sprachniveau ab das Sprachniveau A2 (mit den angepassten Sätzen)

Ziel Die Lerner identifizieren und korrigieren die Fehler zu zweit und kontrollieren die bereits korrigierten Sätze.

Dauer je nach der Anzahl der Lerner und Sätze

Material Kopiervorlagen mit fehlerhaften Sätzen

Durchführung

Die Lerner bilden Paare und jedes Paar bekommt ein Zettel mit den fehlerhaften Sätzen. Die Partner finden die Fehler zusammen und die korrigierten Sätze schreiben sie unten. Nach einer Minute wird das Blatt nach rechts weitergereicht. Das nächste Paar erhält das Blatt, kontrolliert die bereits korrigierten Sätze und fährt mit der Suche fort. Die Reihenfolge der Fehler spielt hier keine Rolle.

Bemerkung

Diese Aktivität kann als ein Wettbewerb präsentiert werden, wo aber nicht unbedingt die schnellste Gruppe gewinnt, weil der Gewinner nicht nur durch die Zeit bestimmt ist, sondern auch durch die Richtigkeit der Korrekturen.

Ein Stuhlkreis wäre hierbei ideal, sonst muss der Lehrer die Richtung des Schickens kurz vorher angeben.

Es ist authentischer, die Fehler und Sätze zu benutzen, die von der Gruppe geschrieben wurden. Es kann ein unterhaltsames Feedback und Form der Testkorrektur sein.

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 5

Wähle die beste Korrektur!

Sprachniveau	alle
Ziel	Die Lerner identifizieren und korrigieren den Satz und wählen die beste Korrektur aus.
Dauer	cca 15 Minuten
Material	Papierblätter mit einem fehlerhaften Satz (jedes Blatt mit anderem Satz)

Durchführung

Der Lehrer schreibt einen fehlerhaften Satz (bestens aus den Test, den die Gruppe die vorige Stunde geschrieben hat) auf einen Blatt Papier ganz oben. Die Schüler arbeiten zu zweit. Jedes Paar korrigiert den Satz und schreibt die richtige Variante ganz unten. Danach wird das Papier so gefaltet, dass das nächste Paar die Korrektur nicht sieht. Es wird weitergereicht und von dem nächsten Paar korrigiert. Man reicht die Blätter so lange weiter, bis alle Paare alle Sätze korrigiert haben. Danach werden die Blätter entrollt und jedes Paar wählt die beste Korrektur, die dann auf die Tafel geschrieben wird. Diese Korrekturen sind dann für die gemeinsame Diskussion vorbereitet.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht (vgl. Kapitel 16. 2. 1)

Was hier wirklich eine Verwicklung sein könnte, ist das unterschiedliche Arbeitstempo der Paare und deshalb auch kein fließender Verlauf der Aktivität. Es wäre hilfreich, ein Zeitraum für jeden Satz zu bestimmen und damit auch die Aktivität zu beschleunigen.

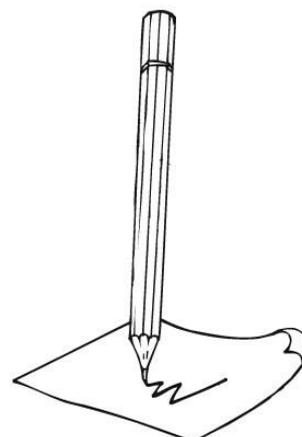


Bild Nr. 4

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 6

Übe die Korrekturzeichen ein!

(vgl. Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 165)

Sprachniveau ab das Sprachniveau B1

Ziel Diese Aktivität dient zur Einübung der Korrekturzeichen.

Dauer je nach der Länge des Textes, ein Absatz ca. 10 Minuten

Material ein fehlerhafter Text/Absatz mit Korrekturzeichen am Rand

Durchführung

Die Lerner bekommen die fehlerhaften Texte, die sie in Partnerarbeit korrigieren sollen. Diese Texte wurden mit den Korrekturzeichen am Rand versehen, die bestimmen, um welchen Fehlertyp es sich handelt.

Bemerkung

Für das Lernziel ist es immer relevant, solche Fehler anzuwenden, die bei einer Korrektur von Arbeiten der Gruppe gesammelt wurden. Solche Fehler sind vorwiegend interessant, authentisch und den Lernern bekannt. Es ist höchstens wichtig, dass sie anonymisiert und wieder abgeschrieben werden.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht (vgl. Kapitel 16. 2. 2)

Es passiert, dass die Lerner einen anderen Fehler (was eigentlich kein Fehler ist) markieren, als gemeint. Man muss damit weiterarbeiten und mit den Lernern erklären, warum es richtig ist und was hat sie wahrscheinlich verwirrt. Das alles verursacht, dass die Aktivität länger als vorausgesetzt dauern kann.

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 7

Benutze den Spickzettel!

(vgl. Kaufmann, Zehnder, Vanderheiden, Frank 2008, S. 164)

Sprachniveau alle

Ziel Die Lerner korrigieren ihre eigenen Texte mithilfe von dem „Spickzettel“.

Dauer je nach der Länge des Textes, ca. 10 Minuten

Material „der Spickzettel“ mit der richtigen Lösung

Durchführung

Nach dem Diktat wird der „Spickzettel“ mit der richtigen Lösung verteilt. Die Lerner korrigieren zuerst ihre eigene Texte und dann die Texte der Partner.

Bemerkung

Dieses Vorgehen kann auch anstelle der typischen Kontrolle der Hausaufgaben bei stark gesteuerten Übungen eingesetzt werden. Die Fähigkeit der Selbstkorrektur wird dabei gefördert.

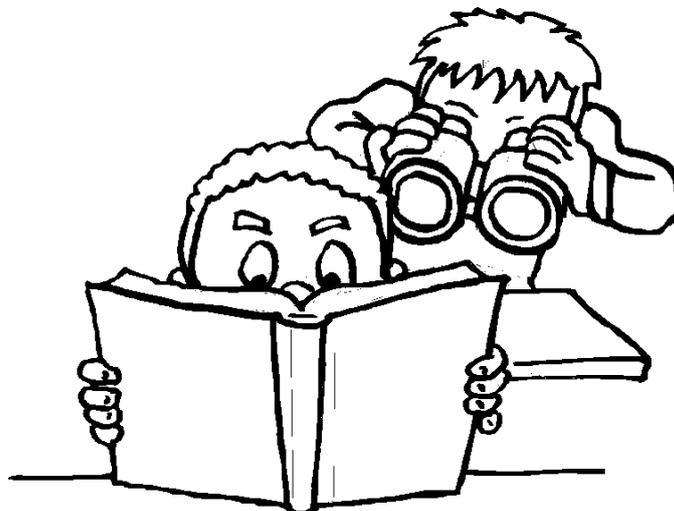


Bild Nr. 5

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 8

Vereinbare!

Sprachniveau ab Sprachniveau A2

Ziel Die Lerner vergleichen die Korrekturen und vereinbaren die richtige Variante.

Dauer je nach der Anzahl der Lerner, mit der Diskussion kann auch 30 Minuten dauern

Material Kopiervorlagen mit dem fehlerhaften Text

Durchführung

Jeder Lerner bekommt einen fehlerhaften Text und versucht ihn zu korrigieren. Nach der Einzelarbeit vergleichen die Lerner die Texte zu zweit und entscheiden sich, welche Korrekturen richtig sind. Damit schaffen sie eine korrigierte Variante, die sie dann mit einem anderen Paar vergleichen und zu viert eine gemeinsame Korrektur schaffen. Die Lerner (unter Aufsicht des Lehrers) fahren mit solchem System fort, solange es nur zwei Gruppen gibt. Solche zwei Varianten der Korrekturen sind dann für den Vergleich und Diskussion der ganzen Gruppe vorbereitet.

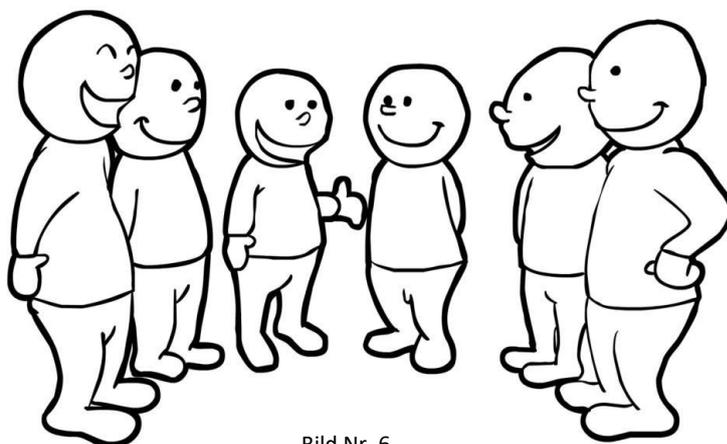


Bild Nr. 6

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 9

Folge die Korrekturzeichen!

(vgl. Kleppin 1997, S. 63)

Sprachniveau alle (bei Anfängern benutzt man andere Hilfe als Korrekturzeichen)

Ziel Die Lerner korrigieren die Fehler mithilfe von den Korrekturzeichen.

Dauer je nach der Länge der Textausschnitte

Material die fehlerhaften Textausschnitte mit Korrekturzeichnungen

Durchführung

Die fehlerhaften Textausschnitte werden verteilt. Die Fehler sind genau gekennzeichnet und mit den Korrekturzeichen verschaffen. Die Lerner sollen die Fehler richtig korrigieren, was entweder selbst, oder in Paararbeit geschehen kann.

Bemerkung

Im Falle die Korrekturzeichen sind den Lernern nicht bekannt, können andere Hilfen (wörtliche Beschreibung der Fehler oder ein anderes Beispiel) zu einer richtigen Version führen.

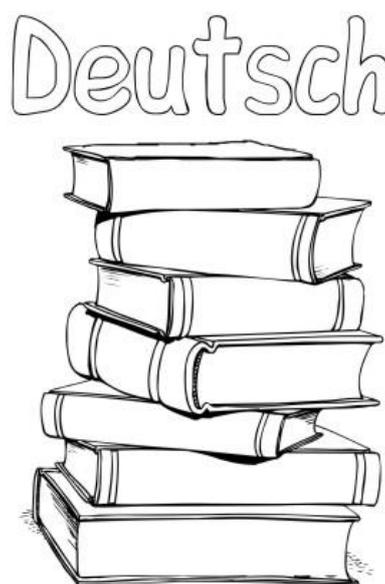


Bild Nr. 7

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 10

Sammele die Sätze!

Sprachniveau alle (mit den angepassten Sätzen)

Ziel Die Lerner korrigieren den Satz und entscheiden, ob die Korrektur der Partner richtig und vollständig durchgeführt wurde.

Dauer je nach der Anzahl der Zettel, ca. 20 Minuten

Material die Zettel mit fehlerhaften Sätzen

Durchführung

Die Lerner arbeiten in Gruppen, wo sie die fehlerhaften Sätze bekommen. Jeder Satz wird an einem Zettel geschrieben und mit der Schrift nach unten niedergelegt. Die Lerner wechseln sich, nehmen einen Satz und versuchen den Fehler zu identifizieren und ihn zu korrigieren. Die anderen Mitglieder der Gruppe hören zu und entscheiden, ob die Korrektur richtig und vollständig durchgeführt wurde. Wenn ja, der Lerner behält den Satz, wenn nicht, muss der Satz wieder auf den Tisch gelegt werden. Der Lerner mit der größten Anzahl der Sätze gewinnt. Nach der Aktivität sollen die Sätze von dem Lehrer mit der ganzen Gruppe durchgegangen werden, was als ein Feedback wirkt.



Bild Nr. 8

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 11

Warum?

(vgl. Janíková 2010, S. 140)

Sprachniveau

ab das Sprachniveau A2
(Das Fehlerrepertoire ist
ganz am Anfang begrenzt)

Ziel

Die Lerner geben an, warum
die Fehler gemacht wurden.



Bild Nr. 9

Dauer

je nach der Länge des Textes und Anzahl der Fehler, ca. 1 Minute pro Fehler

Material

ein fehlerhafter Text mit Fehlermarkierungen und Korrekturen

Durchführung

Die Lerner arbeiten in Gruppen. Der Lehrer verteilt eine Arbeit mit Fehlermarkierungen und Korrekturen und die Gruppe soll die Ursachen der Fehler herausfinden.

Bemerkung

Die Fehlerursachen sind vorher zu besprechen und als eine Vorentlastung an die Tafel zu schreiben. Die Lerner haben dann eine bessere Vorstellung, welche Möglichkeiten sie in der Übung haben.

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 12

Was hat es verursacht?

(vgl. Kleppin 1997, S. 65)

Sprachniveau alle

Ziel Die Lerner geben an, warum sie die Fehler gemacht haben. Sie ordnen die Ursachen den Fehlern zu.

Dauer je nach der Anzahl der Fehler, ca. 20 Minuten

Material die korrigierten Produktionen der Lerner (Diktate, Hausaufgaben, Tests usw.)

Durchführung

Die Lerner bekommen ihre eigenen korrigierten Produktionen zurück und versuchen selbst die Fehlerursachen auf ein Blatt Papier zu schreiben. Diese Blätter werden danach mit den Partnern ausgetauscht und die jeweiligen Partner versuchen herauszufinden, die Ursachen zu den Fehlern zuzuordnen. Am Ende dieser Aktivität helfen sich

die Partner die richtige

Lösung zu finden.



Bild Nr. 10

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 13

Was für ein Fehler?

(vgl. Janíková 2010, S. 140, f.)

Sprachniveau alle (es hängt mit dem Alter und der Reife mehr als mit dem Sprachniveau zusammen)

Ziel Die Lerner klassifizieren ihre eigenen Fehler.

Dauer je nach der Anzahl der Fehler, ca. 10 Minuten

Material die korrigierten Arbeiten der Lerner

Durchführung

Die Arbeiten von Lernern werden korrigiert und wieder verteilt. Die Aufgabe für die Lerner ist die Fehler anzuschauen, über sie nachzudenken und sie nach folgenden drei Kriterien zu klassifizieren:

1. Ein Fehler, bei dem ich überzeugt war, dass es richtig war.
2. Ein Fehler, den ich mit dem Hinweis von Lehrer selbst gut hätte korrigieren können.
3. Ein Fehler, der mir viel besser gefällt als der korrekte Ausdruck.

Bemerkung

Es können mehrere Kriterien einbezogen werden, wie z. B. die Flüchtigkeitsfehler, nicht vermeidbare Fehler, nicht nötige Fehler, eingeschliffene Fehler usw., je nach der eventuellen Situation.

Kreativer Umgang mit Fehlern

Übung Nr. 14

Ordne zu!

(vgl. Kleppin 1997, S. 64)

Sprachniveau	alle
Ziel	Die Lerner ordnen die Fehlerkennzeichnungen den Fehlern zu.
Dauer	ca. 5 – 10 Minuten
Material	Kopiervorlagen mit korrigierten Texten

Durchführung

Die Fehler sind in dem Text genau markiert und unter dem Text stehen die Fehlerkennzeichnungen, bzw. die Fehlertypen. Die Lerner sollen die Kennzeichnungen (beispielsweise A = Ausdruck, R = Rechtschreibung, W = Wortwahl, Art = Artikel usw.) dem entsprechenden Fehler zuordnen. Die Fehler müssen eingeschätzt und kategorisiert werden.

Kommentar zum Einsatz der Aktivität im Unterricht (vgl. Kapitel 16. 2. 3)

Die Kennzeichnungen sind vorher durchzugehen und zu erklären. Mehrere Fehlerkennzeichnungen als Fehler verursachen, dass die Lerner die zwei Kategorien nicht logisch zuordnen können, sondern dass sie wirklich sprachlich nachdenken und analysieren müssen.

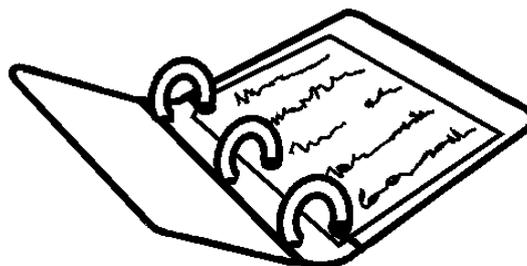


Bild Nr. 11

12 SCHLUSSWORT

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen, und zwar aus dem theoretischen begriffsbestimmenden und praktischen praxisorientierten Teil.

Um die Fehler effektiv behandeln und mit dem Thema kreativ umgehen zu können, benötigt man nicht nur die pädagogischen Erfahrungen, sondern auch die Theorieangaben und Definitionen. Der Schwerpunkt des theoretischen Teils liegt deshalb in der Bestimmung der genauen Grenzen und Begriffe und so in der Erleichterung des Umgangs mit Fehlern.

Im einleitenden 2. Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden die am häufigsten benutzten Fachtermini definiert, damit der Leser genau und konkret die Begriffe versteht.

Das 3. Kapitel widmet sich verschiedenen Fehlerdefinitionen, die dem Lehrenden hilft, die genaue Regel zu bestimmen und damit auch die folgende Bewertung erleichtern. Es werden fünf verschiedene Kriterien erläutert, die das Definieren beeinflussen können.

Das Kapitel 4 thematisiert das Problem der Fehlererkennung. Die Fehlererkennung und Identifizierung gehört täglich zur Praxis des Lehrers und kann deshalb nicht aus einem Sprachgefühl angegeben werden, womit natürlich die Fehlerdefinitionen und Kriterien eng zusammenhängen.

Das Kapitel 5 geht auf die Fehlerklassifikationen ein. Als schon erwähnt wurde, eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten ermöglicht dem Lehrer ein Fehler zu erkennen und zu bewerten. Gerade damit beschäftigt sich das Kapitel Fehlerklassifikationen, das noch in drei Teile geteilt wurde, und zwar die Fehler nach Sprachstand des Lernalters, nach Sprachebenen und nach Bedeutung im Unterricht.

Eine lernerorientierte Fehlerdidaktik stellt die Wichtigkeit des Ursprungs der sprachlichen Fehler heraus und nimmt die Fehlerursachen als Ausgangspunkt für einen effektiven Umgang mit sprachlichen Fehlern. Damit man mit den Fehlern nicht oberflächlich arbeitet, sondern in Tiefe geht, beschäftigt sich das 6. Kapitel des theoretischen Teils mit den Fehlerursachen. Da die Fehlerursachen dem Lehrer bei der Korrektur helfen und den ganzen Lernprozess besonders erläutern und beschleunigen, wird das Kapitel besonders wichtig betrachtet.

Im Kapitel 7 setzt sich die Arbeit mit Aspekten von Fehlerkorrektur auseinander, zu denen auch die Unterscheidung mündliche versus schriftliche Fehlerkorrektur, bzw. Selbstkorrektur, zählt.

Das Kapitel 8 bringt die Fehler- und Korrekturkennzeichnungen dem Leser näher. Das klare System der Zeichnungen macht den Fehlerbereich dem Lerner klar und ermöglicht auf dieser Weise die Selbstkorrektur.

Im Kapitel 9 wird der Begriff Fehlertherapie erläutert und mit der Fehlerkorrektur verglichen. Die Fehlertherapie beschreibt also die Handlungen, die sich an die Korrektur anschließen sollen und die den ganzen Umgang und Prozess mit Fehlern beenden.

Am Ende des theoretischen Teils wurde noch der Begriff Fehlertoleranz beschrieben. Die Fehlertoleranz spielt eine große Rolle in der Fehlerthematik und muss deshalb detailliert berücksichtigt werden.

Mit Kapitel 11 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Zuerst wurden die Lerner durch den Fragebogen gefragt, was sie mit den Fehlern assoziieren, wie sie mit den Fehlern in der Schule arbeiten oder was Fehler für sie eigentlich bedeutet. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass die Lerner mit den Fehlern gern arbeiten und sich durch die Fehlerkorrektur und Fehlertherapie verbessern wollen. Die Endergebnisse wurden berücksichtigt und nachfolgend die Übungen so entwickelt, dass sie den Anforderungen stattgeben. Die Übungen wurden noch für die Übersichtlichkeit in vier Subkapiteln gegliedert, und zwar die Übungen, die sich mit der Fehleridentifizierung, Selbst- und Partnerkorrektur, Ursachenforschung und Fehlereinschätzung beschäftigen. Der praktische Teil schließt an der Theorie unmittelbar an. Die Übungen gehen von den neu gewonnenen theoretischen Einsichten aus und bereichern nicht nur den Umgang mit Fehlern, sondern auch den gesamten Deutschunterricht.

Wie Bohnensteffen (2010, S. 233, ff.) angibt, zeigt die heutige Zeit sich immer schneller ausbreitender interkultureller Kommunikation, dass die Veränderungen im Bereich der Fehlerdidaktik dringend angeraten sind. Vor allem von Deutschlehrern sollte dabei bedacht werden, dass der Deutschunterricht mehr zu leisten hat als die Ausbildung der Lerner zu Muttersprachlern. Seine primäre Aufgabe besteht vielmehr darin, junge Menschen auf ihrem Weg als selbstständige Bürger Europas die notwendigen

Voraussetzungen bereitzustellen, wobei dies nicht nur sprachliche Qualitäten umfasst. Die Lerner sollten sich kommunikativ und situationsangemessen (vgl. Kapitel 3. 3) – sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich – auf internationalem Parkett bewegen können. Zur Realisierung dieses Ziels sollte auch die Fehlerdidaktik ihren Beitrag leisten, da die Fehlerthematik besonders auf Seiten der Lerner vorwiegend negativ besetzt ist (vgl. Kapitel 11. 1, Frage Nr. 2).

Zur Förderung der Bereitwilligkeit und Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen, bedarf es für den Deutschunterricht einer zeitgemäßen, lernerorientierten Fehlerdidaktik. Dafür ist eine positive Arbeitsatmosphäre notwendig. Die Existenz von Fehlern sollte nicht ausschließlich mit Sanktionen oder schlechte Noten bestraft werden, denn dadurch wird nicht angemessen auf die Fehler reagiert. Es wäre darüber hinaus von Interesse, ein Sprachbewusstsein im Bereich der Fehlerdidaktik auszubilden und zu vertiefen.

Mit Blick auf die Zukunft der Lerner sollte ihnen auch die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit deutlich gemacht werden. Da Deutsch meistens als zweite Fremdsprache gelernt wird, ist hier die Lehrstrategie DaFnE von Bedeutung. Die englische Sprache kann den Erwerb von Deutsch nicht nur vereinfachen, sondern Deutsch auch kreativer und unterhaltsamer den Lernern vermitteln.

In einer lernerorientierten Fehlerdidaktik sollte der Deutschlehrer als Lernberater wirken. Eine intakte harmonische Lerner-Lehrer-Kommunikation wäre daher für eine lernerorientierte Fehlerdidaktik wünschenswert.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass das Ziel der vorliegenden Arbeit erfüllt und eingehalten wurde. Der ganze Umgang mit Fehlern wurde möglicherweise von mehreren bestimmten Gesichtspunkten beurteilt und detailliert analysiert. Die Arbeit geht dann weiter und setzt die Theorie in die Praxis um. Sie bietet ein methodisch-didaktisches Material an und entwirft die Möglichkeiten der Arbeit mit Fehlern in dem Deutschunterricht an den tschechischen Mittelschulen.

Hoffentlich dient die Arbeit als eine Inspiration und Grundlage für den kreativen Unterricht und macht sich um eine Verbesserung der bestehenden Situation verdient.

13 RESUMÉ

The theme of the master's thesis is the creative work with mistakes in German language lessons at Czech secondary schools.

The thesis consists of two main parts. The first one, the theoretical, is focused on the term explanation, enabling the reader to understand the text better. It defines mistakes distinguishing them from errors and slips; it gives its definitions and classifications from various points of view using different criteria. It also goes into depth considering the cause, correction, indication, therapy and tolerance in the field of mistakes.

The second significant part follows. It includes the questionnaire with its diagrams of answers and commentaries. The outcomes are processed and implied into the exercises, which work with mistakes in creative and therapeutic way. They are designed to be used at Czech secondary schools to correct mistakes and make use of the opportunity of the mistake therapy. It aims at the elimination of making mistakes in the further process of German language learning.

14 QUELLEN

14.1 GEDRUCKTE QUELLEN

ASHEUER, Ursula. „‘Oops, I did it again!’ Der Umgang mit dem Fehler im Fremdsprachenunterricht“, Edelhoff, C. (Hrsg), 2003.

AUFDERSTRASSE, Hartmut. MÜLLER, Jutta. STORZ, Thomas. *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; [Niveaustufe B1]*. Zweibändige Ausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Ismaning: Hueber, 2006. ISBN 3190916012.

AUFDERSTRASSE, Hartmut. MÜLLER, Jutta. STORZ, Thomas. *Delfin / Tschechische Ausgabe: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2004. ISBN 3193716014.

BOHNENSTEFFEN, Markus. *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften, 2010. Die Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.

DOFF, Sabine. KLIPPEL, Friederike. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007. ISBN 9783589221721.

EDGE, Julian. *Mistakes and correction*. New York: Longman, 1989. ISBN 0582746264.

HAVRANEK, Gertraud. *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Lang, 2002. Sprache im Kontext. ISBN 3-631-39662-7.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 175 s. ISBN 978-80-210-5035-8.

KAUFMANN, Susan. ZEHNDER, Erich. VANDERHEIDEN, Elisabeth. FRANK, Winfried (eds.). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, 2008. Qualifiziert Unterrichten (Hueber). ISBN 978-3-19-121751-8.

KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, c1997. Fernstudieneinheit (Langenscheidt), 19. ISBN 978-3-468-49656-1.

KLEPPIN, Karin. *Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung*. Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.), 2010.

KLÖTZER, Sylvia. *PONS Typische Fehler auf einen Blick Deutsch*. Stuttgart: Klett Sprachen, 2008. ISBN 9783125614789.

KÖNIGS, F. G. *Fehlerkorrektur*. Bausch, K.-R. et al. Hrsg.a, 2007.

KOUTIVA, Ioanna. STORCH, Günther. *Korrigieren im Fremdsprachenunterricht*. Info DaF 16/4, 410-430, 1989.

LOCHTMAN, Katja. *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verl, 2002. ISBN 3925453369.

SCHÄFER, Susanne, HEINRICH, Dietmar. *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten: eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich : mit Übungsaufgaben*. München: Iudicium, c2010. ISBN 978-3-89129-981-4.

TIMM, Johannes-Peter. „Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch“, Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg.), 2003.

14.2 INTERNETQUELLEN

DUDEN [online]. [abgerufen am 2016-12-01]. Unter: <http://www.duden.de/>

15 BILD-, GRAFIK- UND TABELLENVERZEICHNIS

15.1 BILDVERZEICHNIS

Bild Nr. 1

Quelle: <http://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2015/04/sb%C4%9Br-novin.jpg>

Bild Nr. 2

Quelle: <http://www.ausmalbild.org/wp-content/uploads/2015/02/Ausmalbild-Lupe-kostenlos-2.jpg>

Bild Nr. 3

Quelle: <https://www.schulbilder.org/malvorlage-gruppenarbeit-dm29488.jpg>

Bild Nr. 4

Quelle: <http://www.ausmalbilder.eu/Schule/Bildung/jpg/Bleistift-auf-Papier.jpg>

Bild Nr. 5

Quelle: <https://www.gratis-malvorlagen.de/wp-content/uploads/malvorlagen/Comics/11/Junge-am-Spicken.gif>

Bild Nr. 6

Quelle: <https://www.schulbilder.org/malvorlage-in-der-gruppe-sprechen-dl14835.jpg>

Bild Nr. 7

Quelle: <http://www.kostenlose-ausmalbilder.de/Deckblatt/Deutsch/1/Deutsch-15.jpg>

Bild Nr. 8

Quelle: <https://www.clipartsgram.com/image/320963965-9b4a9c6aad04735a755b5f50d9040cd3.jpg>

Bild Nr. 9

Quelle: <http://www.kinder-malvorlagen.com/thumbs/symbole-buchstaben-zahlen/symbol-zeichen-fragezeichen.gif>

Bild Nr. 10

Quelle: <http://www.cartoonclipartfree.info/Cliparts Free/Malvorlagen Free/Free-Painting-Book-028.png>

Bild Nr. 11

Quelle: <https://www.gratis-malvorlagen.de/wp-content/uploads/malvorlagen/Beruf/2/geoeffneter-Ordner.gif>

15.2 GRAFIKVERZEICHNIS

Grafik Nr. 1	Seite 31
Grafik Nr. 2	Seite 31
Grafik Nr. 3	Seite 32
Grafik Nr. 4	Seite 32
Grafik Nr. 5	Seite 33
Grafik Nr. 6	Seite 33
Grafik Nr. 7	Seite 34
Grafik Nr. 8	Seite 34
Grafik Nr. 9	Seite 35
Grafik Nr. 10	Seite 35
Grafik Nr. 11.....	Seite 36
Grafik Nr. 12	Seite 36

15.3 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle Nr. 1	Seite 25, f.
---------------------	--------------

16 ANHANG

16.1 FRAGEBOGEN

16.1.1 DER FRAGEBOGEN – DIE VORLAGE

Třída:

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

- možnost ke zlepšení - selhání

- jiné:

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

- kreativita - samostatnost - nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

- mám strach dělat chyby - bojím se ponížení - je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

- učitel mě upozorní na chybu a opraví mě - učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

- opravujeme se se spolužáky navzájem - s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

- ano, chci mluvit/psát bez chyb - ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak?

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika - mluvení - psaní - čtení - slovní zásoba

16.1.2 BEISPIELE DER AUSGEFÜLLTEN FRAGEBOGEN

Třída: 2.3

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání -jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? věci, ve kterých dělám z chyby častěji opravovat

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika - mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 2.B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání -jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? chyby je lepší opravovat a my si vidět, proč to tak má být.

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika - mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 2.B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: v testu -selhání, při hodinech spíše možnost ke zlepšení

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? např. po testu by učitel sepsal chyby na 1 papíru a společně probíral

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika -mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 2.B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? ano, bych se smazala na chybu přišel a opravil ji

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika -mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 1.3

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení ~~selhání~~ -jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak?

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

-gramatika -mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 2. B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání -jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost -nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby -bojím se ponížení -je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě -učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem -s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb -ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak?

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

-gramatika -mluvení -psaní -čtení -slovní zásoba

Třída: 2.B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: když udělám něco špatně a poučím se z toho

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita

-samostatnost

-nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby

-bojím se ponížení

-je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě

-učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem

-s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb

-ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? více procvičovat

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika

- mluvení

-psaní

-čtení

-slovní zásoba

Třída: 2.B

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita

-samostatnost

-nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby

-bojím se ponížení

-je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě

-učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem

-s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb

-ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak? vyhovuje mi že mi učitel opraví a přístě si dám pozor

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika

- mluvení

-psaní

-čtení

-slovní zásoba

Třída: 2.C

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: pokud je to chyba z nepozornosti tak selhání, jinak možnost ke zl.

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost

-nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby

-bojím se ponížení

-je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě

-učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem

-s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb

-ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak?

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika

- mluvení

-psaní

-čtení

-slovní zásoba

Třída: 2.C

1. Co si spojuješ s pojmem chyba?

-možnost ke zlepšení -selhání

-jiné: _____

2. Vzbuzuje v tobě chyba spíše kladné emoce

-kreativita -samostatnost

-nevadí mi, chybami se člověk učí

nebo je to něco, co vnímáš negativně?

-mám strach dělat chyby

-bojím se ponížení

-je to nepříjemné

3. Jak probíhá oprava chyby v rámci hodin NJ?

-učitel mě upozorní na chybu a opraví mě

-učitel mě nechá, abych na chybu přišel sám

-opravujeme se se spolužáky navzájem

-s chybami dál pracujeme

4. Jsi rád opravován?

-ano, chci mluvit/psát bez chyb

-ne, bojím se pak mluvit/psát

5. Co bys udělal jinak?

Mohli bychom více komunikovat.

6. Co ti dělá v němčině největší problémy, v čem nejčastěji chybuješ?

- gramatika

- mluvení

-psaní

-čtení

-slovní zásoba

16.2 BEISPIELE DER DURCHGEFÜHRTEN ÜBUNGEN ZUM BEWUSSTEN UMGANG MIT FEHLERN

16.2.1 ÜBUNG NR. 5

1. Ich will heute meine Freundin zu besuchen.

Ich will heute meine Freundin besuchen.

Ich will heute besuchen meine Freundin

Ich will heute meine Freundin besuchen.

Heute Ich will meine Freundin zu besuchen

Ich besuche heute meine Freundin zu wollen.

2. Es beginnt regnen.

Es beginnt zu regnen.

Es beginnt zu regnen.

Es beginnt zu regnen

Es beginnt zu regnen.

Es beginnt zu regnen.

3. Er wäscht die Jacke, damit sie sauber zu werden.

x Er wäscht die Jacke, ~~damit~~ um sie sauber zu werden.

✓ Er wäscht die Jacke, damit sie sauber wird.

✓ Er wäscht die Jacke, damit sie sauber wird.

Er wäscht die Jacke, damit sie ~~sauber~~ sauber
x werden

x Er wäscht die Jacke, damit sie sauber werden.

4. Er bügelt ihr Abendkleid, damit es schön glatt wird.

Er bügelt ihr Abendkleid, damit es schön glatt werden
Er bügelt ihr Abendkleid, damit schön glatt wird.

Er bügelt ihr Abendkleid, damit es schön glatt wird.

Er bügelt ihr Abendkleid, damit es schön glatt wird

Er bügelt ihr Abendkleid, damit es schön glatt wird

5. Er duscht morgens kalt, um schnell wach werden.

Er duscht morgens kalt, um schnell wach zu werden

✓ Er duscht morgens kalt, um schnell wach zu werden

✓ Er duscht morgens kalt, um schnell wach zu werden.

✓ Er duscht morgens kalt, um schnell wach zu werden.

Er duscht morgens kalt, um schnell wach zu werden.

6. Gehst du gerne zu tanzen?

Gehst du gerne tanzen?

Gehst du gern zu tanzen?

Gehst du gerne tanzen?

Gehst du gerne tanzen?

Gehst du gern zu tanzen?

7. Der Reporter findet, dass die Sängerin ist sehr schön.

Der Reporter findet, dass die Sängerin sehr schön ist.

Der Reporter findet, dass die Sängerin sehr schön ist.

Der Reporter findet, dass die Sängerin ist sehr schön.

Der Reporter findet, dass die Sängerin sehr schön ist.

Der Reporter findet, dass die Sängerin sehr schön ist.

8. Er bleibt bei ihr, damit sie nicht allein ist.

Er bleibt bei ihr, damit sie nicht allein sind.

Er bleibt bei ihr, damit sie nicht allein ist.

Er bleibt bei ihr, damit sie nicht allein ist.

Er bleibt bei ihr, damit sie nicht allein ist.

Er bleibt bei ihr, damit sie ist nicht alleine

16.2.2 ÜBUNG NR. 6

Der neue Haus ist so schön und so groß.
 Von den Balkon ist die Aussicht
 wunderbar. Die Katze Mia schaut ~~neben~~
 oben. Zwischen den Blättern ~~fliegen~~
 Schatten. Es denkt, dass es die Vögel sind.
 Da fällt ihr ein, dass sie hat noch nicht
 gefrühstückt.

~~Das~~(Art)
~~dem~~(K)
~~nach~~(Präp)
~~fliegen~~(R)
~~Sie~~(Pron)
~~dass sie noch nicht ge- hat~~ (St)

~~Der neue Haus ist so schön und so groß.~~
~~Von den Balkon ist die Aussicht~~
~~wunderbar. Die Katze Mia schaut neben~~
~~oben. Zwischen den Blättern fliegen~~
~~Schatten. Es denkt, dass es die Vögel sind.~~
~~Da fällt ihr ein, dass sie hat noch nicht~~
~~gefrühstückt.~~

~~Das~~(Art)
~~dem~~(K)
~~nach dem~~(Präp)
~~fliegen~~(R)
~~Sie~~(Pron)
~~das sie noch nicht~~ (St)
~~gefrühstückt hat.~~

Der neue Haus ist so schön und so groß.
 Von den Balkon ist die Aussicht
 wunderbar. Die Katze Mia schaut neben
 oben. Zwischen den Blättern fliegen
 Schatten. Es denkt, dass es die Vögel sind.
 Da fällt ihr ein, dass sie hat noch nicht
 gefrühstückt.

Das(Art)
 dem(K)
 nach(Präp)
 fliegen(R)
 Sie(Pron)
 dass sie noch nicht gefrühstückt hat. (St)

Der neue Haus ist so schön und so groß.
 Von den Balkon ist die Aussicht
 wunderbar. Die Katze Mia schaut neben
 oben. Zwischen den Blättern fliegen
 Schatten. ^{Sie} Es denkt, dass es die Vögel sind.
 Da fällt ihr ein, dass sie hat noch nicht
 gefrühstückt.

Das(Art)
 dem(K)
 NACH OBEN(Präp)
 fliegen(R)
 Sie denken das es(Pron)
 die Vögel sind(St)
 dass sie noch nicht gefrühstückt hat.

Der neue Haus ist so schön und so groß.
 Von den Balkon ist die Aussicht
 wunderbar. Die Katze Mia schaut neben
 oben. Zwischen den Blättern fliegen
 Schatten. Es denkt, dass es die Vögel sind.
 Da fällt ihr ein, dass sie hat noch nicht
 gefrühstückt.

Das(Art)
 dem(K)
 nach(Präp)
 fliegen(R)
 Sie(Pron)
(St)

16.2.3 ÜBUNG NR. 14

Text	Korrektur	Fehlerkennzeichnung
1. Mia sieht, dass die Leute in dem Zimmer kommen.	... in <u>das</u> Zimmer ...	K
2. Mia steht am Morgen oben am Fenster, weil sie möchte die Straße beobachten.	..., weil sie die Straße beobachten <u>möchte</u> .	St
3. Das Familie ruft Mia, um sie zu finden.	<u>Die</u> Familie ...	Art
4. Mia kann alles sehen, weil sie vorne an einer Kiste sitzt.	... <u>auf</u> einer Kiste ...	Präp
5. Mia wird unruhig, weil plötzlich Schritte auf der Treppe sind.	... <u>Schritte</u> ...	P

Präp = Präposition
R = Rechtschreibung

St = Satzstellung
Art = Artikel

K = Kasus

Text	Korrektur	Fehlerkennzeichnung
1. Mia sieht, dass die Leute in dem Zimmer kommen.	... in <u>das</u> Zimmer ...	K
2. Mia steht am Morgen oben am Fenster, weil sie möchte die Straße beobachten.	..., weil sie die Straße beobachten <u>möchte</u> .	St
3. Das Familie ruft Mia, um sie zu finden.	<u>Die</u> Familie ...	Art
4. Mia kann alles sehen, weil sie vorne an einer Kiste sitzt.	... <u>auf</u> einer Kiste ...	Präp
5. Mia wird unruhig, weil plötzlich Schritte auf der Treppe sind.	... <u>Schritte</u> ...	R

Präp = Präposition
R = Rechtschreibung

St = Satzstellung
Art = Artikel

K = Kasus

Text	Korrektur	Fehlerkennzeichnung
1. Mia sieht, dass die Leute in dem Zimmer kommen.	... in <u>das</u> Zimmer ...	K
2. Mia steht am Morgen oben am Fenster, weil sie möchte die Straße beobachten.	..., weil sie die Straße beobachten <u>möchte</u> .	St
3. Das Familie ruft Mia, um sie zu finden.	<u>Die</u> Familie ...	Art
4. Mia kann alles sehen, weil sie vorne an einer Kiste sitzt.	... <u>auf</u> einer Kiste ...	Präp
5. Mia wird unruhig, weil plötzlich Schritte auf der Treppe sind.	... <u>Schritte</u> ...	R

Präp = Präposition	St = Satzstellung	K = Kasus
R = Rechtschreibung	Art = Artikel	

Text	Korrektur	Fehlerkennzeichnung
1. Mia sieht, dass die Leute in dem Zimmer kommen.	... in <u>das</u> Zimmer ...	ARTIKEL K
2. Mia steht am Morgen oben am Fenster, weil sie möchte die Straße beobachten.	..., weil sie die Straße beobachten <u>möchte</u> .	SATZSTELLUNG
3. Das Familie ruft Mia, um sie zu finden.	<u>Die</u> Familie ...	A
4. Mia kann alles sehen, weil sie vorne an einer Kiste sitzt.	... <u>auf</u> einer Kiste ...	PRÄP
5. Mia wird unruhig, weil plötzlich Schritte auf der Treppe sind.	... <u>Schritte</u> ...	RECHT

Präp = Präposition	St = Satzstellung	K = Kasus
R = Rechtschreibung	Art = Artikel	