

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Fehleranalyse und Fehlerdidaktik im Französisch-Unterricht

verfasst von / submitted by

Carin Unterkircher

angestrebter akademischer Grad /
in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears
on the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

*„Wer noch nie einen Fehler gemacht hat,
hat sich noch nie an etwas Neuem versucht.“*

(Albert Einstein)

*„Den größten Fehler, den man im Leben machen kann, ist,
immer Angst zu haben, einen Fehler zu machen.“*

(Dietrich Bonhoeffer)

Dankesworte

Vielen Dank an ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister für seine hilfreichen Ratschläge, die wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, sowie für sein freundliches Wohlwollen und seinen Humor, die mir das Schreiben erleichtert haben.

Ein grundlegender Beitrag zu dieser Arbeit waren die Schularbeiten, die mir eine Lehrerin anonymisiert zur Verfügung gestellt hat, sowie das Interview, zu dem sie sich bereit erklärt hat und aus dem wichtige Erkenntnisse gewonnen werden konnten – der hier anonym bleibenden Lehrerin sei damit herzlich gedankt.

Als ich mit der Diplomarbeit fertig war, wurde die Universität am 11.3.2020 wegen des Corona-Virus geschlossen, ein paar Tage später folgte der „Lockdown“ des öffentlichen Lebens – Schulen, Lokale und die meisten Geschäfte wurden ebenfalls geschlossen. Jetzt, in der dritten Woche der Ausgangsbeschränkungen, ist noch nicht klar, wann diese wieder gelockert werden und wann Österreich die Pandemie überstanden haben wird. In dieser Situation bin ich sehr froh, dass meine Familie gesund (und halbwegs nervenstark) um mich ist und wir uns gegenseitig bei Laune halten können. Dankbar bin außerdem dafür, dass ich – im Gegensatz zu vielen aus der Corona-Krise hervorgegangenen Arbeitslosen – im Mai aus der Bildungskarenz an meinen Arbeitsplatz zurückkehren kann. Ich möchte meinem Arbeitgeber, der Umweltschutzorganisation GLOBAL 2000, und dem AMS Wien dafür danken, mir die Bildungskarenz ermöglicht zu haben, ohne die ich diese Arbeit nicht schreiben hätte können. Wichtig für das Gelingen dieser Arbeit waren auch meine Freundinnen, die mich mit Zuspruch und beratenden Gesprächen unterstützt haben – insbesondere Xandi, die mir fortlaufend Mut gemacht und mit fast täglichen „therapeutischen“ Telefonaten vor so mancher Ohnmacht bewahrt hat. Vielen Dank an meine Eltern inklusive „Bonus-Papa“, deren Lebensfreude, Humor und Interessiertheit mich sehr geprägt haben, die mich immer wieder in vielerlei Hinsicht unterstützt haben und mir in ihrer geistigen und körperlichen Fitness ein Vorbild sind. Merci beaucoup für das Korrekturlesen des französischen Résumés an meine „Bonus-Mama“ Lyliane Unterkircher. Und nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Tochter Jana, meinem Sohn Juri und meinem Freund Michael bedanken, die mir – nicht nur während Diplomarbeit und Corona – zur Seite stehen und mein Leben bereichern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
2. Einstellungen zum Fehler	13
2.1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeit	14
2.2. Der Fehler im österreichischen Lehrplan für Lebende Fremdsprachen	16
2.3. Entwicklung der Fehlerforschung	20
3. Fehleranalyse	13
3.1. Fehleridentifizierung und Fehlerbegriff	24
3.1.1. Sprachliche Korrektheit	26
3.1.1.1. Sprachsystem und Sprachnorm	27
3.1.1.2. Akzeptabilität und Adäquatheit	29
3.1.2. Reflexion zum Fehlerbegriff für die Unterrichtspraxis	31
3.2. Definition und Funktion von Fehlerklassifikationen und Fehlertypologien	33
3.3. Auswahl einiger Fehlerklassifikationen und -typologien	34
3.3.1. Linguistische Fehlertypologie	35
3.3.1.1. Linguistische Fehlertypologie von Fehse	35
3.3.1.2. Abwandlungen linguistischer Typologien	36
3.3.1.3. Sprachebenen-Klassifikation nach Kleppin	38
3.3.1.4. Kritik an linguistischen Fehlerklassifikationen	38
3.3.2. Beschreibung der Fehler nach ihren Ursachen	39
3.3.2.1. „Individuelle Fehlerursachentypologie“ nach Kuhs	39
3.3.2.2. Fehlerursachenbeschreibung nach Raabe	40
3.3.2.3. Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler	45
3.3.2.4. Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler	48
3.3.2.4.1. Exkurs: Das Fehlerkapitel im GERS	50
3.3.2.5. Kategorisierung von Edge	53
3.3.2.6. Typologie aus der Lernendenperspektive von Knapp-Potthoff	54
3.4. Zusammenfassende Reflexion über Fehlerbeschreibungen	55

4. Fehlerdidaktik	57
4.1. Fehlerkorrektur	57
4.1.1. Forschungsgeschichte und Status quo	57
4.1.2. Korrekturpraxis und Auswirkungen	59
4.1.3. „Nachphase“ im Korrekturprozess	60
4.1.4. Kommentare und Korrekturbesprechung	62
4.1.5. Korrekturzeichen und Korrekturformen	62
4.1.6. Sozialformen bei der Korrektur	65
4.1.7. Andere Formen der Korrektur	67
4.1.8. Fehlerstatistik-Modelle für SchülerInnen	71
4.1.8.1. Fehlerstatistik nach linguistischen Kategorien bei Nieweler	71
4.1.8.2. Fehlerprotokoll nach linguistischen Kategorien bei Böhm	73
4.1.8.3. Fehlerstatistik nach linguistischen Kategorien aus einer Didaktik-Lehrveranstaltung	74
4.1.8.4. Fehlerstatistik nach gemischten Kategorien bei Kleppin	74
4.1.8.5. Subjektive Kategorisierung von Fehlern	75
4.2. Fehlertherapie	76
4.2.1. LehrerIn als FehlertherapeutIn	76
4.2.1.1. LehrerIn als InputvermittlerIn	76
4.2.1.2. LehrerIn als Übungs KoordinatorIn	78
4.2.2. Lehrer als Grundlage zur Selbsttherapie	81
5. Praktischer Teil	84
5.1. Grundlagen zur Bewertung von Schularbeiten	84
5.1.1. Beurteilungsraster	85
5.1.1.1. Kriterien	86
5.1.1.2. Gebrauchsanleitung zum Beurteilungsraster	87
5.1.2. Kompetenzniveau	90
5.1.3. Erweiterte Deskriptoren	92
5.1.4. Modellbewertungen	99
5.1.4.1. Ratingverfahren	99
5.1.4.2. Reflexion zu Modellbewertungen	101

5.2. Beurteilung von Schreibperformanzen in Schularbeiten	103
5.2.1. Beurteilungen in der Schulpraxis	103
5.2.2. Analyse von zwei Schreibperformanzen	107
5.2.2.1. Beurteilung der Lehrkraft	107
5.2.2.2. Reflexion zur eigenen Beurteilung	109
5.2.2.3. Vorgangsweise bei der Bewertung nach dem Beurteilungsraster ..	111
5.2.2.4. Erkenntnisse bei der Bewertung nach dem Beurteilungsraster	112
5.3. Fehleranalyse	115
5.3.1. Methode zur Fehlerkategorisierung	116
5.3.1.1. Konzept einer linguistischen Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung	117
5.3.2. Erkenntnisse aus der Fehlerkategorisierung	119
5.3.2.1. Reflexion zu Auswertungsergebnissen	119
5.3.2.2. Auseinandersetzung mit Fehlern im Unterricht	122
5.3.2.3. Reflexion zur Fehlerkategorisierung in der Praxis	124
5.4. Interview	125
5.4.1. Beschreibung und Methodik des Interviews	125
5.4.1.1. Methodik der Interviewanalyse	126
5.4.2. Analyse des Interviews	127
5.4.2.1. Auswirkungen durch Kompetenzorientierung, Standardisierung und Beurteilungsraster	127
5.4.2.2. Fehlerkorrektur und Bewertung nach dem Beurteilungsraster	128
5.4.2.3. Fehlerkorrektur der SchülerInnen und Fehlertherapie	131
5.5. Schlussfolgerungen aus der Analyse und Ausblick	133
6. Résumé en langue française	137
7. Bibliographie	148
8. Abstract	156
9. Anhang	157

1. Einleitung

„Ein Glück, dass Schüler Fehler machen!“ (Krumm 1990, 99)

„In general one must murder a language before mastering it.“ (Eugene A. Nida 1974, 312)

„Errors are evidence of his [sc. the learner’s] strategies of learning.“ (Corder 1967, 164)

Fehler sind in jedem Lernprozess und daher auch beim Sprachenlernen nicht nur ganz normal und notwendig, sie weisen auch auf Lernfortschritte hin. Obwohl die Spracherwerbsforschung dies schon in den 1970er Jahren erkannte und zu einer freundlich-interessierten Haltung gegenüber Fehlern wie in obigen Zitaten gelangte, wurden diese im Unterricht dennoch weiterhin meist als Zeichen für mangelnden Fleiß und Leistungsversagen der Lernenden gesehen und zogen eine negative Bewertung nach sich.

Die Fremdsprachendidaktik hat aber auch im Hinblick auf den Umgang mit Fehlern einen grundlegenden Wandel erfahren. Durch die Kompetenzorientierung des Lehrplans und eine neue Beurteilung sind Fehler seit einigen Jahren weniger wichtig in der Bewertung geworden. Was hat sich aber darüber hinaus im Umgang mit Fehlern verändert? Die Frage ist, wie mit Fehlern umgegangen wird, d.h. auch welche Schlussfolgerungen aus ihnen gezogen werden und wie sie konstruktiv für den Unterricht verwendet werden können.

In der vorliegenden Diplomarbeit soll im ersten Teil dargestellt werden, wie sich die Einstellung zu Fehlern im Wandel der Unterrichtsmethoden und der Forschungsgeschichte der letzten Jahrzehnte verändert hat, um dann die Entwicklung der Fehlerforschung und der Fehlerdidaktik nachzuzeichnen.

Im zweiten Teil geht es vorerst um den Fehlerbegriff: Nach welchen Kriterien und Bezugssystemen werden Fehler als solche definiert?

Für Fehler in schriftlichen Textproduktionen, auf die in dieser Arbeit der Fokus gelegt wird, gibt es eine Vielfalt von Analysemöglichkeiten. Die Fehleranalyse dabei wird als erster Schritt zur Fehlertherapie gesehen.

In weiterer Folge wird deshalb eine Auswahl an Fehlerklassifikations- und Typologiemodellen dargestellt und auch in Bezug auf ihre Tauglichkeit für die Unterrichtspraxis betrachtet.

Der dritte Teil behandelt verschiedene Bereiche der Fehlerdidaktik. Ein wichtiger Bereich, für den LehrerInnen viel Zeit aufwenden, ist die Fehlerkorrektur. Hier soll betrachtet werden, wie diese in der Praxis gehandhabt wird und welche methodisch-didaktischen Vorschläge es dazu gibt. Neben der Fehlerkorrektur werden unterschiedliche Ansätze von Fehlertherapie beschrieben. Die Ansätze unterscheiden sich im Hinblick darauf, wieviel Gewicht sie der Fehleranalyse beimessen wie auch bezüglich der Rolle, die LehrerIn bzw. SchülerIn darin spielen. Die Bandbreite reicht von der Lehrperson als FehlertherapeutIn über die als ÜbungskoordinatorIn bis zu SchülerInnen als SelbsttherapeutInnen. Eine Auswahl an Methoden soll in der Arbeit dargestellt und im Hinblick auf ihre Praktikabilität im Unterricht und ihre Auswirkung auf die Lernmotivation beleuchtet werden.

Für den praktischen Teil wurden exemplarisch zwei Textproduktionen innerhalb von Französisch-Schularbeiten der 7. Klasse (entsprechend 3. Lernjahr Französisch) einer Wiener AHS analysiert. Dabei ging es zum einen darum, einen Einblick in die Bewertung nach dem standardisierten Beurteilungsraster zu bekommen. Dafür wurden Modellbewertungen analysiert und mit den Bewertungen der analysierten Schreibperformanzen verglichen. Anschließend wurden die Textproduktionen nach der Vorgangsweise in den Modellbewertungen analysiert und beurteilt. Weiters wurde eine Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung konzipiert. Die Fehler aus den Textproduktionen wurden darin eingeordnet und die jeweils vermuteten Fehlerursachen beschrieben, um zu untersuchen, wie praktikabel dieses Modell für den Unterricht ist.

Außerdem wurde eine Französisch-Lehrerin über ihren Umgang mit Fehlern befragt. Im Besonderen sollte die Veränderung durch die Bewertung mit dem

standardisierten Beurteilungsraster beleuchtet werden. Forschungsinteresse war hierbei, ob und inwieweit Kompetenzorientierung und Forschung zu Fehlerdidaktik Spuren im Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht hinterlassen haben und die Einstellung einer Lehrerin dazu eingehender zu betrachten. Dabei ging es einerseits darum, wie Fehler im schriftlichen Bereich korrigiert werden und andererseits um Fehlertherapieformen.

2. Einstellungen zum Fehler

In der Einschätzung des Fehlers spiegeln sich Forschungsgeschichte und die dazugehörigen Ideologien. Bis in die 1960er-Jahre wurden Fehler in der Fachliteratur als „Sünde“ betrachtet, die es „auszumerzen“ galt. Mit der nach dem zweiten Weltkrieg entwickelten audiolingualen Methode sollten Fehler von vornherein vermieden werden. Im Sprachlabor sollte der Lernende durch Patterndrill das sprachlich richtige Vorbild imitieren, um im freien Sprachgebrauch die einmal eingedrillten Strukturen zu übertragen. Wer trotzdem Fehler machte, hatte einfach nicht genug geübt - so die Theorie der audiolingualen Methode vor dem Hintergrund des Behaviourismus. (vgl. Kleppin 1998, 50f.)

Ende der sechziger Jahre vollzog sich ein methodischer Richtungswechsel in der Fremdsprachendidaktik. Corders programmatischer Aufsatz „*The significance of learner's errors*“ (Corder 1967) zeigte die Lernprozesse hinter lernersprachlichen Fehlern (vgl. Demme 2007, 207). Fremdsprachen sollten nicht mehr vorrangig durch die fehlerfreie Imitation von Vorbildern vermittelt werden. Durch die Spracherwerbsforschung entwickelte sich eine positive Einstellung zu Fehlern.

Das Interlanguage-Konzept von Selinker (1972) und zahlreiche empirische Arbeiten der angewandten Linguistik und der Spracherwerbsforschung haben gezeigt, dass Fehler natürliche Etappen im Prozess des Spracherwerbs darstellen und wichtige Indikatoren für den augenblicklichen Wissensstand sind (vgl. Henrici/Zöfgen 1993, 4).

Mit dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz und dem interkulturellen Ansatz, die den Lernenden und seinen kulturellen Hintergrund in den Mittelpunkt stellen, wurden verstärkt kommunikativ und kulturell bedingte Fehler berücksichtigt.

Nicht der Fehler an sich, sondern die Prozesse, die zu Fehlern führen, waren im Blickfeld des Forschungsinteresses. Die Lernaltersprachenforschung sieht den

Spracherwerb als kreativen, dynamischen und interaktiven Prozess zwischen Individuen. Fehler dienen hierbei als nützliche Hinweise auf Lehr- und Lernprozesse, als Instrument zur Sprachstandsdiagnose sowie als Indikatoren für Lernfortschritte, Lernstillstände und -rückschritte. (vgl. Henrici/Zöfgen 1993, 4)

Nichtsdestotrotz werden Fehler in der Unterrichtspraxis teilweise immer noch als Leistungsversagen und Zeichen für mangelnden Fleiß eingestuft. Und, wie Nieweler beklagt:

„Der Schulalltag ist leider immer noch sehr geprägt von Fragen der Fehlerbewertung. Fehleranalyse und vor allem Fehlertherapie fristen eher ein Schattendasein.“ (Nieweler 2001, 3)

Wie im Folgenden gezeigt wird, hat die Kompetenzorientierung im Lehrplan den Blick auf Fehler stark verändert, auch weil Fehler in der Bewertung dadurch weniger wichtig geworden sind – Fehleranalyse und Fehlerdidaktik finden aber trotzdem immer noch kaum Einsatz im Unterricht.

2.1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) - Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeit

Um den Fremdsprachenunterricht in der EU zu verbessern und die Sprachkenntnisse europäischer BürgerInnen vergleichbar zu machen, gab der Europarat 2001 den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) heraus. Der GERS wird als bildungspolitisches Dokument gesehen (vgl. Edmondson 2003, 67, zitiert nach Sprachowitz 2017, 8), das seither grenzübergreifend als Basis „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ dient (Europarat 2001, 14). Lerntheoretisch basiert der GERS auf dem Konzept der Mehrsprachigkeit. Hintergrund für diese Entwicklung ist die von der EU angestrebte Mehrsprachigkeit der EU-BürgerInnen. Wie Sprachowitz (2017, 7) anmerkt, nennt die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch¹ zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven

¹ Die von der Europäischen Kommission publizierten Weißbücher stellen konkrete Vorschläge für EU-Maßnahmen in bestimmten Bereichen vor. Sie sollen Diskussionen auf politischer und öffentlicher Ebene hervorrufen, um anschließend Maßnahmen durchzusetzen. (Vgl. http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/white_paper.html?locale=de; ; vgl. Sprachowitz 2017, 7)

Gesellschaft“ im Jahr 1995 die Beherrschung dreier „Gemeinschaftssprachen“ als Ziel, damit „[...] jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Europäische Kommission 1995, 62).

Neben der Sprache als Mittel zur Völkerverständigung werden auch eindeutig wirtschaftliche Interessen für die angestrebte Mehrsprachigkeit vorgebracht:

„Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse.“ (Europäische Kommission 1995, 62)

Um, wie hier beschrieben, im privaten wie im beruflichen Bereich interkulturell erfolgreich zu kommunizieren, bedarf es einer differenzierten Kommunikationskompetenz, die über rein linguistische Fähigkeiten hinausgeht (vgl. Bohnensteffen 2010, 92).

Nieweler beschreibt die durch den GERS hervorgerufene „Fokussierung auf den Lerner und seine zu erwerbenden Kompetenzen“ als „die wohl wirkungsmächtigste Veränderung des letzten Jahrzehnts“. (Nieweler 2017, 13)

Die differenzierte Betrachtung der sprachlichen Teilkompetenzen brachte gleichzeitig eine Aufwertung der Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben mit sich. Der GERS schrieb damit Unterrichtspraxis fest, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert hatte. Weitere grundsätzliche Annahmen sind der Vorrang gesprochener gegenüber geschriebener Sprache, die Vermeidung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht, die Sinnlosigkeit ausdrücklicher Grammatikvermittlung sowie die Präsentation von Sprache durch Dialoge und Texte anstatt durch alleinstehende Sätze ohne Kontext (vgl. Cook 2002, 327f., zitiert nach Sprachowitz 2017, 8).

Der Fokus auf Kompetenzen und den positiv formulierten Kann-Beschreibungen bewirkt einen anderen Blick auf Fehler. Wie Kleppin (2006, 64) anmerkt, kommt

der Fehler als Begriff im GERS nämlich fast gar nicht vor: Nur bei den Deskriptoren der Korrektheit in der Tabelle „Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs“ (Europarat 2001, Kapitel 3.3) auf den Niveaus C1, B2 und A2 wird der Fehlerbegriff verwendet. Auf Niveau C1 kommen nur Fehler vor, die selbst korrigiert werden können und Kommunikationspartnern nicht auffallen, auf Niveau B2 wird abstuft formuliert, dass die meisten Fehler selbst korrigiert werden können, auf Niveau A2 werden „noch systematisch elementare Fehler“ gemacht. Darunter werden – wie Kleppin meint – auch linguistische Fehlertypen wie Rechtschreibung-, Aussprache-, Morpho-Syntax- und Lexiko-Semantikfehler verstanden. Sonst werden für sämtliche Kompetenzen ausschließlich positive Formulierungen verwendet.

Sowohl die Kompetenzorientierung als auch die angestrebte Mehrsprachigkeit wirken sich auch auf die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts und den Sprachbegriff an sich aus (vgl. Vetter 2008, 24, zitiert nach Sprachowitz 2017, 11) und relativieren den Fehlerbegriff, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.2. Der Fehler im österreichischen Lehrplan für Lebende Fremdsprachen

Nicht mehr die annähernd fehlerlose Sprachbeherrschung, sondern die kommunikative Kompetenz ist Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Unter dem Punkt „Berücksichtigung der Lernaltersprache“ bei den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der Lebenden Fremdsprachen in der AHS-Oberstufe weist der Lehrplan darauf hin, wie sprachliche Fehler behandelt werden sollten (BGB1. II NR. 219/2016, 29):

„Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernaltersprachliche Zwischenschritte annähern. Daraus folgt, dass Fehler ein natürliches Phänomen beim Erlernen einer Sprache sind. Lernaltersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln, wobei das Augenmerk immer auf dem Gelingen der Kommunikation liegt.“

Auch verlangt der Lehrplan bei den allgemeinen didaktischen Grundsätzen unter dem Punkt „Mehrsprachigkeit“ „besondere Sensibilität beim Ausbessern von Fehlern durch Lehrerinnen und Lehrer.“ (BGB1. II NR. 219/2016, 7)

De Cillia und Krumm beschreiben mehrere wichtige Auswirkungen des kommunikativen Ansatzes auf den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht:

„Das Erreichen einer altersgemäßen, situations-, themen- und partnerorientierten kommunikativen Kompetenz wird als übergeordnetes Lernziel festgeschrieben, dem funktionalen Aspekt der Sprache wird gegenüber dem formalen der Vorrang eingeräumt, die Berücksichtigung der Lernalterssprache und eine dementsprechende Fehlertoleranz bei der Evaluation der Schülerleistungen wird eingefordert (Fehler als „selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens“). Neben der linguistischen Kompetenz wird auch der Erwerb „pragmatischer“ und „soziolinguistischer Kompetenzen“ gefordert, bis zur exemplarischen Integration von nationalen Sprachvarietäten und von Lingua-franca-Varianten der Zielsprache.“ (De Cillia/Krumm 2010, 159)

Nachdem die kommunikative Sprachkompetenz primäres Lehr- und Lernziel ist (BGB1. II NR. 219/2016: 29), bekommt der funktionale Aspekt von Sprache Vorrang gegenüber dem formalen. Das bedingt eine höhere Fehlertoleranz im Fremdsprachenunterricht. Entscheidend für die Bewertung ist, ob ein Fehler die Kommunikation beeinträchtigt – nicht hörbare Fehler sind in dem Zusammenhang laut Nieweler (2017, 306) weniger stark zu gewichten als hörbare. Im Lehrplan wird allerdings nicht ausgeführt, ab wann ein Fehler kommunikationsbeeinträchtigend ist.

Bei fortschreitendem Lernzuwachs soll „dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung bei[ge]messen“ (BGB1. II NR. 219/2016, 31) werden, so der Lehrplan, gleichzeitig sollen Wortschatz und grammatische Strukturen im Laufe der Lernjahre fortwährend erweitert werden. Die Auslegung dieser Formulierungen liegt jedoch im Ermessen des jeweiligen Lehrenden. Diese verfügen demnach über ein gewisses Maß an Gestaltungsfreiheit, was Unterrichtsmethodik und -mittel betrifft, solange sie sich im Rahmen des Lehrplans und seinen Vorgaben bewegen.

Die Kompetenzorientierung wurde stufenweise im österreichischen Schulsystem verankert – angefangen mit dem Lehrplan für die AHS-Oberstufe im Schuljahr 2004/2005 bis zu der im Schuljahr 2015/16 erstmals für AHS und BHS durchgeführten (teil-)standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Mit der neuen Prüfungsstruktur reagierte das österreichische Bildungsministerium auf die

Neugestaltung der Lehrpläne. Dadurch wurden auch Änderungen in der Beurteilung nötig (vgl. Sprachowitz 2017, 14).

Nur durch eine „generelle Reform aller Beurteilungsbereiche“ könne der auf dem GERS beruhende Lehrplan auch sinnvoll umgesetzt werden, betont Tanzmeister (2008, 377). Die „Kann-Beschreibungen“ im GERS betonen „das Können der Lernenden“ statt, wie in den bis dahin herkömmlichen Leistungsbeschreibungen üblich, die Defizite. Um das dadurch entstehende „positive Motivationspotenzial“ und die Chancen für neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht auszuschöpfen, brauche es aber eine neue Leistungsbeurteilungsverordnung (Tanzmeister 2008, 377). Diese wurde 2012 geändert, auch um allen Beteiligten Zeit für die Vorbereitung auf die 2016 erstmals stattfindende sRDP mit standardisierten Testformaten und Beurteilungsverfahren zu geben.

Durch die Kompetenzorientierung, die ab diesem Zeitpunkt auch in der Leistungsbeurteilung greifbar wurde, haben Fehler im Fremdsprachenunterricht vor allem in der Bewertung an Bedeutung verloren. Während vorher zur Ermittlung der Note Fehler gewichtet, gezählt und mit Fehlerquotient berechnet wurden (Anzahl der Fehler mal 100 dividiert durch die Anzahl der Wörter²), macht nun die „Sprachrichtigkeit“ nur mehr ein Viertel der Note aus. Denn sie ist nur eines von vier Kriterien, die bei der Notengebung beurteilt werden sollen. Neben der „Sprachrichtigkeit“, „Aufbau und Layout“ und dem „Spektrum sprachlicher Mittel“ ist vor allem die „Erfüllung der Aufgabenstellung“ für die Bewertung wichtig. Diese hat als einziges Kriterium einen Veto-Deskriptor: „Bei Verfehlung der Aufgabenstellung wird die Stufe 0 vergeben, alle anderen Kriterien werden nicht bewertet.“ (BMBWF 2019a)

Die Beurteilungsbögen für Schularbeiten enthalten die elf Niveaustufen 0-10, wobei Stufe 6 die Minimalanforderung für eine positive Bewertung der jeweiligen Kategorie beschreibt. Für die Kategorie Sprachrichtigkeit ist die Minimalanforderung des Bewertungsbogens für das Kompetenzniveau B1 (Bundes-

² Der Fehlerquotient/Fehlerindex wird in Deutschland in einigen Bundesländern, z.B. Hessen, im Fremdsprachenunterricht immer noch angewendet. In der deutschen Fachdidaktik-Literatur wird wiederholt thematisiert, wie der Fehlerquotient „ausgetrickst“ werden kann, um zu einer zeitgemäßen Bewertung zu gelangen, die z.B. auch in Rechnung stellt, welche sprachlichen „Risiken“ der Lernende in Kauf genommen hat (vgl. Polletti 2001, 11).

ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019a, Anhang) folgendermaßen definiert:

- (1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen ausreichend gut
- (2) Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen
- (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nur teilweise beeinträchtigen
- (4) Teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen

Die Beurteilung geht über die Korrektheit der Sprachproduktion hinaus und schließt andere für die erfolgreiche Kommunikation relevante Faktoren ein. Fehlerlosigkeit ist kein Anspruch mehr (vgl. Sprachowitz, 16). Selbst auf Niveaustufe 10 – was einem „Sehr gut“ entsprechen würde – wird keine Fehlerlosigkeit verlangt:

- (1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen sehr gut
- (2) Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation nicht beeinträchtigen
- (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nicht beeinträchtigen
- (4) Fast keine Interferenzen aus anderen Sprachen

(BMBWF 2019a)

Innerhalb von Schularbeiten wird die Sprachrichtigkeit je nach Aufgabe und der dabei erforderlichen Kompetenz unterschiedlich viel Wert beigemessen. Bei Hörverständnisaufgaben ist die Sprachrichtigkeit nicht von Bedeutung und wird daher nicht bewertet. Bei den 'Sprache im Kontext'-Aufgaben ist sie hingegen für die Bewertung entscheidend: Die Antworten gelten nicht, wenn darin Rechtschreibfehler (inkl. *accents* sowie Groß- und Kleinschreibung) vorkommen (vgl. BMBWF 2019b, 2) – was im Vergleich zur sonst verlangten Fehlertoleranz recht restriktiv erscheint.

Zusammenfassend betrachtet sind sprachliche Fehler im Fremdsprachenunterricht durch die vom GERS vorgegebene Orientierung an der kommunikativen Kompetenz und deren Umsetzung in der neuen Bewertung bedeutend weniger wichtig geworden - zugunsten anderer Kriterien der kommunikativen Kompetenz. Dies kann als Basis für eine neue Fehlerkultur betrachtet werden. Für die Umsetzung der Bestimmungen im Sinne einer neuen Fehlerkultur wird jedoch ein längerer Prozess des Umdenkens nötig sein, gibt Kleppin (2006, 67) zu bedenken.

Diese bildungspolitischen Entscheidungen wurden auch maßgeblich durch die Entwicklung der Fehlerforschung beeinflusst, wie im Folgenden beschrieben wird.

2.3. Entwicklung der Fehlerforschung

Bis Anfang der 1970er Jahre stand im Zentrum der Fehlerforschung die Frage danach, wie bestimmte Fehler linguistisch zu klassifizieren sind und wie oft bestimmte (linguistische) Fehlertypen auftreten. (vgl. Raabe 1980, 66) Das Forschungsinteresse bestand darin, die Fehlergesamtheit zu erfassen und zu strukturieren, intuitive Annahmen der Lehrer zu Lernproblemen zu objektivieren und Hinweise zur Bewertung, Vermeidung und Korrektur von Fehlern abzugeben (vgl. ebd.; Kleppin 2001, 986).

Die Weiterentwicklung der Fehlerforschung bestand in der Auseinandersetzung mit den genaueren Fehlerursachen. Im Zusammenhang mit kontrastiven Sprachanalysen entstand zunächst ein Forschungsinteresse zu Interferenzen, den durch Erst- und Drittspracheinflüssen bedingten Fehlern, in der Folge wurden auch intralinguale Fehlerursachen (z.B. Übergeneralisierungen) eingehender beleuchtet. (vgl. Raabe 1980, 66)

Die Einsicht, dass sprachliche Ursachen nur einen Teil der fehlerbedingenden Faktoren ausmachen, führte zu einer Ausweitung des Forschungsfelds auf außersprachliche Fehlerursachen. Der „Lerner als Autor fehlsprachlichen Verhaltens“ (Raabe 1980, 67) wurde zunehmend beachtet. Als Folge der Anerkennung von Fremdsprachenerwerbstheorien als übergreifendem Forschungsziel wurde die Fehleranalyse in die Auseinandersetzung mit lerner-sprachlichen Äußerungen und den verschiedenen Interimssprachen integriert. Für die Fehleranalyse bedeutet dies, dass „der Fehler [...] nicht in sich beurteilt,

analysiert, beschrieben und erklärt werden sollte“, sondern in Bezug auf sein Verhältnis zur „jeweiligen Interimsprache des Lerners“. (ebd.)

Wie Harden (2006, 86) bemerkt, bewirkt dies einen fundamentalen Standpunktwechsel in Bezug auf den Fehler: Dieser wird nicht mehr als defizitäre Realisierung der Zielsprache, sondern als „Sprachform eigenen Rechts“ (ebd.) gesehen, mit dem Lernende Hypothesen über Sprache abtesten. Normabweichungen sollen daher nicht sanktioniert, sondern als unvermeidliche Bestandteile der LernerInnensprache gesehen werden.

Systematische Fehler lassen laut Interlanguage-Forschung auf das zugrundeliegende Regelsystem der Interimsprache schließen. Fehleranalysen werden als individuelle Diagnose-Methode zur Lernförderung genutzt (vgl. Sprachowitz 2017, 37). Kleppin (2001, 987) zufolge will die Lernaltersprachenforschung aber nicht nur die auftretenden Fehler analysieren, sondern Lernschwierigkeiten identifizieren, die sich in Fehlern äußern können, aber nicht müssen.

Die Analyse der Lernaltersprache stellt also den Lerner in den Vordergrund, Harden (2006, 88) merkt dazu aber an, dass diese Überlegungen auf den Unterricht wenig Einfluss haben. Eine schülerorientierte Fehlerdidaktik ist aber weiterhin im Fokus der fachdidaktischen Forschung. Schwerpunkte sind für Bohnensteffen (2010, 73) dabei selbstgesteuertes Lernen, interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit und *language awareness*. Insgesamt gesehen rückt dadurch ein fehlertoleranter Ansatz in den Vordergrund und das linguistisch orientierte Normsystem verliert an Wichtigkeit. Im *language awareness*-Konzept sieht Bohnensteffen ein Konzept, das sowohl normlinguistisch orientierter als auch schülerorientierter Fehlerdidaktik entgegenkommt (Bohnensteffen 2010, 93). Indem sich Schüler aktiv mit Sprache auseinandersetzen, werden sie sich unter anderem dessen bewusst, dass Sprache dynamisch ist und sich Korrektheit nicht nur auf einer *native speaker*-Norm begründet. (vgl. ebd.) Damit sollen aber sprachliche Normabweichungen nicht uneingeschränkt legitimiert werden, es geht vielmehr darum, reflektiert und bewusst mit Sprache und mit Fehlern umzugehen – das bedeutet unter anderem ein selbstständiges und bewusstes Auseinandersetzen mit den eigenen Fehlern sowie die Reflexion über Fehlerschwerpunkte und ihre Ursachen. (vgl. ebd.)

Ähnlich dazu beschreibt Kleppin (2006, 67) die Selbstevaluation, die im Hinblick auf die Lernerautonomie Lerner dabei unterstützen soll, den Stellenwert von

Fehlern für ihren Lernprozess zu erkennen.

Als einen weiteren schülerorientierten Ansatz zum Umgang mit Fehlern nennt Kleppin (2016, 415) die interaktionistische dynamische Evaluation (IDE). Diese zielt ebenfalls auf Lernerautonomie und geht davon aus, dass sich individuelle Kompetenzen in der sozialen Interaktion mit anderen entwickeln. Dabei wird stark auf das einzelne Lernerindividuum und seine nächsten Entwicklungsschritte, die er mit Hilfe anderer erreichen kann, fokussiert.

Während also das Thema „Fehler im Fremdspracherwerb“ anfänglich vor allem aus (kontrastiv-)linguistischer Sicht erforscht wurde, gewannen im Laufe der letzten Jahrzehnte die Arbeiten aus didaktischer, pädagogischer und psycholinguistischer Perspektive zunehmend an Bedeutung.

Hardens Kritik über die mangelnde Umsetzung der vielfältigen Forschungsergebnisse im Unterricht (Harden 2006, 88) wird aber von einigen anderen geteilt: Demme (2007, 212) weist auf ein Defizit im Wissensaustausch zwischen Theorie und Praxis hin und fordert, dass künftige Fremdsprachenlehrende im Studium Wissen über Fehleranalyse und Fehlerdidaktik erwerben sollten. Auch Bohnensteffen (2010, 268) kommt in seiner empirischen Studie zum Thema Fehlerkorrektur zu dem Schluss, dass Lehrende schon in ihrer Ausbildung mehr über Fehlerursachen, über Lernstrategien für den Umgang mit sprachlichen Fehlern und alternative Formen der Auseinandersetzung mit Fehlern lernen sollten.

3. Fehleranalyse

In den 1970er und -80er Jahren entstanden in erster Linie empirische Fehleranalysen und kontrastive Sprachanalysen – also die Gegenüberstellung der Unterschiede zwischen zwei Sprachen (L1 und L2). Damit sollten mögliche Fehler beim L2-Erwerb vorhergesehen und mit geeignetem didaktischem Material möglichst vermieden werden (vgl. Spillner 2006, 550).

Die Arbeiten der Linguisten Corder (1967) und Selinker (1972) eröffneten einen neuen Blick auf Fehler. Demnach liefern Fehler wichtige Erkenntnisse über den Spracherwerbsprozess und seine Zwischenstufen. Die nur von der Erstsprache ausgehenden Fehlererklärungen von Kontrastivanalysen waren nicht ausreichend

– es gab noch andere Fehlerursachen als die Ausgangssprache der Lernenden (vgl. Harden 2006, 73; Kleppin 2010, 1060).

Corder setzte sich als erster systematisch mit der Fehleranalyse auseinander und nahm dabei Bezug auf die Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb und zum Bilingualismus. Corders Fehleranalyse erfolgt in vier Schritten (vgl. Harden 2006, 76):

- 1) Sammeln von Sprachdaten der Lerner
- 2) Identifikation der Fehler
- 3) Beschreibung der Fehler
- 4) Auswertung der Fehler und Fehlertherapie

Vor allem der letzte Punkt mit Auswertung und Fehlertherapie zeigt die Ausrichtung auf die Unterrichtspraxis.

Henrici und Zöfgen stellen zusammenfassend wiederkehrende Elemente von Fehleranalysen dar (Henrici/Zöfgen 1993, 4):

- 1) Fehlerbeschreibung: identifizieren, klassifizieren
- 2) Fehleranalyse: typisieren, explizieren
- 3) Fehlertherapie: korrigieren, üben zum Vermeiden von Fehlern
- 4) Fehlerbewertung: quantifizieren, qualifizieren, benoten

Bernd Spillner (2006, 552) stellt die methodischen Schritte einer Fehleranalyse und die dazugehörigen Fragestellungen umfassend in einer Tabelle dar:

Schritte	Fehler-identifizierung	Fehler-deskription	Fehlerursache	Fehlerwirkung	Fehlerdidaktik
Analyseziel	Lokalisierung im Text	Linguistische Taxonomie	Ermittlung der kognitiven Fehlerquelle	Kommunikatives Resultat	Pädagogische Fehlerbeschreibung
Methoden	Normvergleich; Rekonstruktion der Kommunikations-intention	Beschreibung und Klassifikation nach linguistischen Kategorien	Ermittlung äußerer Einflüsse; Hypothesen zu psycholinguistischen Prozessen	Ermittlung kommunikativer Reaktionen und Sanktionen	Korrektur; Diagnose; Bewertung; Didaktischer Kommentar; Therapie; Prophylaxe
Heuristische Fragestellung	Wo im Text? Wovon abweichend?	Wo im Sprachsystem?	Warum?	Mit welchen kommunikativen Fragen?	Wie pädagogisch einschätzen? Welche didaktischen Maßnahmen ergreifen?

Schritte	Fehler-identifizierung	Fehler-deskription	Fehlerursache	Fehlerwirkung	Fehlerdidaktik
Betroffene Disziplinen/ Gebiete	Linguistik; Kommunikations-wissenschaft; Normative Grammatik	Deskriptive Linguistik	Psychologie; Psycholinguistik	Kommunikations-wissenschaft; Soziolinguistik; Pragmatik; Dozimologie	Fremdsprachen-didaktik; Psychologie; Sprachlehr-forschung

Er bezieht dabei im Unterschied zu anderen nicht nur die Fehlerursache, sondern auch – ganz im Sinne der kommunikativen Sprachkompetenz – die kommunikative Wirkung des Fehlers mit ein. Diese wird laut Spillner in der Fehleranalyse weitgehend vernachlässigt. Es sei aber wesentlich, ob Fehler zu Kommunikationsstörungen bzw. Missverständnissen führen. Dies ließe sich im Zweifelsfall durch „Informantenbefragung“ testen. Wie das im Detail ablaufen soll, führt er nicht aus – weder, ob diese Informanten Muttersprachler sein sollten, noch, wie und wann Lehrende im Korrekturprozess Informanten befragen sollen. Es scheint ihm aber vor allem um soziokulturelle Fehler zu gehen wie „falsche Anrede, Verwendung tabuisierter Lexeme, [...], Mangel an Höflichkeit“ (vgl. Spillner 2006, 554).

Im Folgenden sollen Fragestellungen rund um die einzelnen Schritte von Fehleranalysen erörtert werden.

3.1. Fehleridentifizierung und Fehlerbegriff

Der erste Schritt jeder Fehleranalyse besteht darin, Fehler in einem Text zu identifizieren (vgl. Spillner 2006, 552). Entscheidend dabei ist, welche Kriterien angelegt werden, um darüber zu entscheiden, ob ein Fehler vorliegt (vgl. Kleppin 2010b, 1061). Die Auswahl der Kriterien orientiert sich am jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozess beigemessen wird und der Frage nach der Bewertung. Zur Auswahl stehen für Kleppin dabei sprachliche Korrektheit, Verständlichkeit, kulturelle Situationsangemessenheit, unterrichtsabhängige Kriterien und flexible lernerInnenbezogene Aspekte. (vgl. Kleppin 2010b, 1061-1063).

Für Gnutzmann (1989, 74, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 30) haben aufgrund der Interdisziplinarität des Fremdsprachenunterrichts sowohl eine „*relationale* (z.B. psycholinguistisch begründete) Fehlerbetrachtung wie auch eine *normative*,

linguistisch und ebenso pädagogisch legitimierbare Fehlerbetrachtung ihre Berechtigung“.

Bohnensteffen hält in diesem Zusammenhang fest, dass sich für den Fremdsprachenunterricht eine Fehlerdefinition auf rein linguistischer, präskriptiver Grundlage verbietet. Zum einen verfügten die meisten Fremdsprachenlehrer als nicht-*native speaker* nicht über die nötige Sprachkompetenz, um „alle sprachlichen Äußerungen als eindeutig richtig oder falsch identifizieren zu können“. (vgl. Bohnensteffen 2010, 30) Zum anderen würde eine rein linguistische Fehlerbetrachtung alle persönlichen Umstände der Lernenden außer Acht lassen.

Dennoch braucht es für den Unterricht klare Konzepte in Bezug auf Sprachrichtigkeit, im Besonderen wenn Lernende selbstständig arbeiten und zu Selbstkorrektur und autonomem Lernen befähigt werden sollen. (vgl. ebd.)

Aber eine allgemein gültige Fehlerdefinition aus linguistischer Sicht scheint schwierig.

Linguistisch betrachtet wird ein Fehler als „Abweichung vom Regelsystem einer Sprache“ (vgl. Kleppin/Königs 1997, 16) oder als „Normverstoß“ definiert.

(Bußmann 2002, 214, zitiert nach Lavalaye 2015, 15) Die darüber entscheidende „sprachliche Norm“ wird durch Grammatiken, Wörterbücher, wissenschaftliche Fachliteratur und/oder Institutionen festgelegt. (Vgl. Klein 2014, 222ff., zitiert nach Lavalaye 2015, 15) Die Abweichung kann verschiedene linguistische Bereiche wie Phonetik, Orthografie, Morphologie, Morphosyntax, Syntax (Satzsyntax), Text (Textsyntax) oder Lexik betreffen. (vgl. ebd. 16)

Diese sprachlichen Normen sind aber in der Regel nicht gesetzlich festgeschrieben, ausgenommen die Rechtschreibung. (vgl. ebd.)

Für den Unterrichtskontext kann jedoch

„eine „Norm“ konkretisiert und spezifiziert werden, die durch Lehrpläne, Lehrbücher oder durch die Lehrkraft selbst (Lehrer als „Normvermittler“ bzw. „Normgeber“) festgelegt wird. In dem Fall wird von einer für den Unterricht spezifischen „Norm“ gesprochen.“ (vgl. Davies/Langer 2014, 302, zitiert nach Lavalaye 2015, 16)

Bohnensteffen (2010, 33) hält dazu fest, dass es letztendlich im Ermessen der Lehrperson liege, was als Fehler gewertet wird. Entscheidend dafür sei neben ihrer Sprachkompetenz auch die „Bereitschaft, sich sprachlich auf dem Laufenden zu halten“, denn Korrektheitsvorstellungen unterliegen einem dauernden Wandel.

Um Willkür auszuschließen, sollten nur „solche fehlerhafte Formen als Fehler“ gewertet werden, die im Unterricht behandelt wurden. (vgl. ebd.) Was eigentlich selbstverständlich sein sollte, wird laut Nieweler (2017, 78) trotzdem nicht von allen Lehrern so gehalten: „Einige bewerten in schriftlichen Textaufgaben jeden sprachlichen Normverstoß als Fehler.“

Für österreichische Schulen ist dieses Prinzip gesetzlich verankert:

In der Leistungsbeurteilungsverordnung, § 2 Abs. 1, wird festgelegt, dass nur die im Lehrplan festgelegten Bildungs- und Lehraufgaben und die Lehrstoffe, die bis zum Zeitpunkt der **Leistungsfeststellung** in der betreffenden Klasse behandelt worden sind, der Leistungsfeststellung zugrunde zu legen sind. (ÖSZ 2019, 13).

Als weitere Problemstellung bei der Abgrenzung von Sprachnorm und -korrektheit nennt Lavalaye (2015, 17) die verschiedenen sprachlichen Varietäten. Kleppin merkt dazu an, dass eine „vollständige und wertneutrale Beschreibung von Sprache in unterschiedlichen Regionen und unterschiedlichen sozialen Schichten“, anhand derer Lerneräußerungen zu überprüfen sind, für den Fremdsprachenunterricht „weder handhabbar noch wünschenswert“ sei. (vgl. Kleppin 2001, 987)

Roche (2008, 145) sieht Variantenreichtum vielmehr als „grundlegendes Merkmal der lebendigen und authentischen Sprache“. Es sei daher auch „eines der wichtigsten Anliegen des kommunikativen Sprachunterrichts [...] diese Authentizität zu vermitteln“. (vgl. ebd.)

Zur Feststellung von Fehlern im Unterrichtskontext sollten also verschiedene Fehlerbegriffe berücksichtigt werden: Neben der didaktischen ist die linguistische Sicht unverzichtbar, darüber hinaus sind auch sozio- und pragmalinguistische Aspekte zu beachten. Als linguistische Messkriterien für die Fehleridentifikation sollen deshalb im Folgenden neben der sprachlichen Korrektheit Adäquatheit und Akzeptabilität eingehender dargestellt werden.

3.1.1. Sprachliche Korrektheit

Als Fehler gilt aus linguistischer Sicht eine Abweichung vom Sprachsystem, d.h. ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache (vgl. Kleppin 2010, 1062). Woraus dieses besteht und wie es abgegrenzt wird, wird im Folgenden dargelegt.

3.1.1.1. Sprachsystem und Sprachnorm

Linguistisch betrachtet kann ein Fehler entweder eine Abweichung von einem Sprachsystem oder von einer Sprachnorm sein. Die auf Coseriu (1970b) zurückgehende Unterscheidung zwischen *Sprachnorm* und *Sprachsystem* hat in den 1970er Jahren die Diskussion um den Fehler neu belebt. (vgl. Kleppin 2001, 987)

Kritikpunkte waren hierbei die sich hinter dem Begriffspaar verbergende Annahmen eines formalen, vom Individuum unabhängigen Regelsystems und einer allseits akzeptierten linguistischen Norm einer Sprache. Auch die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs, also der Sprachwirklichkeit, wurde problematisiert. (vgl. ebd.)

Das Sprachsystem wird von Kielhöfer als „funktionelles System, d.h. als System distinktiver Merkmale“ definiert. (Kielhöfer 1975, 25) Das virtuell vorhandene Sprachsystem ist „Voraussetzung für alle akzeptablen sprachlichen Realisationen.“ (ebd.)

Beispiele für Systemverstöße sind

*Il usa *la raison. (de la raison)*

*Il *écoute un cri. (entend)* (Kielhöfer 1975, 28)

Da im französischen Sprachsystem *user qc* zu *user de qc* und *écouter* zu *entendre* in Opposition steht, verunmöglicht eine Verletzung dieser distinktiven Merkmale die Kommunikation – oder führt zumindest zu erheblichen Missverständnissen. (vgl. ebd.) Kielhöfer bewertet deshalb Systemverstöße schwerwiegender als Normverstöße.

Die Sprachnorm ist dem Sprachsystem nachgeordnet. Sie schränkt die Möglichkeiten des Systems ein:

„Nicht alles, was im Sprachsystem angelegt ist, [...] ist auch tatsächlich realisierbar. Die Norm regelt die institutionelle Existenzform von Sprache. Sprachnorm entspricht etwa dem, was man herkömmlich Sprachgebrauch [...] nennt. [...] Die Möglichkeiten und Freiheiten des Systems werden durch kulturelle und soziale Auflagen der Norm beschränkt.“ (Kielhöfer 1975, 26)

Der innerhalb einer Sprachgemeinschaft festgelegte Sprachgebrauch wird durch Lehrwerke und Grammatiken geregelt. Normative Grammatiken bilden allerdings immer nur einen Ausschnitt der Sprachwirklichkeit ab.

Diese Regeln können sich von denen des Sprachsystems zum Teil erheblich unterscheiden. Für den Fremdsprachenerwerb ist die einschränkende Funktion der Norm deswegen besonders wichtig:

„Der Lerner produziert nämlich aufgrund der erworbenen Systemkompetenz und der noch fehlenden Normkompetenz systemgerechte (mögliche) Bildungen, die aber noch in keiner Norm realisiert sind und daher in der institutionellen Existenzform von Sprache (noch) keine Position haben.“ (Kielhöfer 1975, 26)

Kielhöfer demonstriert dies an folgenden Fehlerbeispielen:

*Il a *de la soif. (Il a soif.)*
prendu für pris (vgl. Kielhöfer 1975, 46f.)

„*pris*“ und „*avoir soif*“ wurden nach alten Sprachsystemen gebildet und bestehen als Archaismen fort. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass natürliche Sprachen wie das Französische kein homogenes System sind, sondern ein „Diasystem“, das sich aus verschiedenen Subsystemen diachronischer (sprachhistorischer), diastratischer (soziokultureller), diatopischer (regionaler) und diaphasischer (intentionaler) Art zusammensetzt. (vgl. Kielhöfer 1975, 24)

Das heißt auch, dass das System durch den Sprachgebrauch laufend verändert wird – z.B. die Synkope des Verneinungsmorphems *ne*. (vgl. Kielhöfer 1975, 49)

Die Grenze zwischen Norm und System ist also nicht immer eindeutig. Das System gibt Möglichkeiten vor, was davon realisierbar ist, entscheidet letztlich der Sprachgebrauch der *native speaker*.

Die Sprachnorm hat einerseits die Funktion, Neubildungen zu verhindern, andererseits verteilt sie eventuell vorhandene Varianten des Systems auf bestimmte Subsprachen. (vgl. Kielhöfer 1975, 26) Dies ist insbesondere Aufgabe der Stilnorm, die der Sprachnorm nachgeordnet ist. Während die Sprachnorm regelt, was realisierbar ist und was nicht, legt die Stilnorm fest, was in ganz bestimmten Situationen und Kontexten gesagt werden kann und was nicht. (vgl. Kielhöfer 1975, 27) Sowohl Sprachnorm- als auch Stilnormverstöße treten auch beim *native speaker* auf. Sie sind nicht unbedingt ein Zeichen für fehlende Sprachkompetenz, sondern können ein Ausdruck sprachlicher Kreativität sein, wie es Kielhöfer am Beispiel des Neologismus „*alunir*“ und „*alunissage*“ deutlich macht, der anlässlich der Mondlandung gebildet wurde und dann zur Norm in der französischen Zeitungssprache wurde (vgl. Kielhöfer 1975, 45).

In solchen Fällen haben Normverstöße die Funktion, sprachliche Defizite auszugleichen. Kielhöfer zufolge wäre es absurd, dann von einem Fehler zu sprechen, denn durch den Normverstoß wird die kommunikative Leistungsfähigkeit der Sprache erhöht (vgl. Kielhöfer 1975, 45). Die Stilnorm unterscheidet sich im *code oral*, *code écrit* und den verschiedenen Teilsprachen. Jede Teilsprache hat ein Inventar an linguistischen Merkmalen, das sie von anderen Teilsprachen unterscheidet:

„Linguistische Einheiten und Regeln können also stilistische Selektionsmerkmale zeigen, die bei ihrer Wahl berücksichtigt werden müssen. [...] Einheiten und Regeln, die nicht an bestimmte Subsprachen gebunden sind [...] sind stilistisch weitgehend neutral (merkmallos) (*style zéro*). Sie gehören einer sogenannten Standardsprache an.“ (Kielhöfer 1975, 48)

Mit den unterschiedlichen Stilnormen variiert auch der Fehlerbegriff. So ist die Ellipse des Verneinungsmorphems *ne* im *code oral* so verbreitet, dass sie im Mündlichen nicht mehr als Fehler gewertet werden kann. Im *code écrit* hingegen besteht das Verneinungssystem immer noch aus *ne...pas*. (vgl. Kielhöfer 1975, 49) Kielhöfer empfiehlt, sich im Fremdsprachenunterricht nicht nur auf Standard- und Literatursprache zu beschränken, sondern verschiedene Sprachnormen einzubeziehen. Insbesondere sollten schon früh Besonderheiten des mündlichen Französisch und situationsspezifische Ausdrucksweisen behandelt werden, damit die LernerInnen neben der Systemkompetenz auch Normkompetenz ausbilden und so zur kommunikativen Kompetenz gelangen. (vgl. Kielhöfer 1975, 52)

3.1.1.2. Akzeptabilität und Adäquatheit

Äußerungen, die gegen das Sprachsystem verstoßen, wertet Kielhöfer als inakzeptabel, Äußerungen, die gegen die Norm verstoßen, als inadäquat (vgl. Kielhöfer 1975, 25).

Rein (1983, 100) betrachtet diese Unterscheidung differenzierter. Er gibt zu bedenken, dass es außer der Beurteilung durch den *native speaker* keine verbindlichen Kriterien zur Beurteilung von akzeptabel/inakzeptabel gibt und schlägt statt dieser starren Trennung eine viergliedrige Abstufung vor:

- **grammatisch**
- **marginal** (für nicht ausdrücklich reglementierte, aber nach dem Sprachsystem mögliche Fälle der Normabweichung)

- **abweichend** (noch stärkere – aber z.T. intentional/stilistisch bedingt)
- **ungrammatisch** (inakzeptabel – und deshalb eindeutiger Fehler) (Rein 1983, 100)

Schwierig daran ist, dass diese Differenzierung für die Beurteilung der Äußerungen von *native speakers* nützlich sein kann, im Fremdsprachenunterricht jedoch nicht praktikabel und auch nicht zu empfehlen ist.

Eine solch unpräzise Haltung sei didaktisch und auch lernökonomisch unangebracht.

„Beim Erlernen einer Sprache mittels Regeln und Normen ist jeder Normverstoß als Fehler zu werten. Die etwa zu einer stilistisch bedingten (gewollten!) Abweichung notwendige Regelkompetenz in der (Fremd-)Sprache ist im allgemeinen nicht vorhanden und die Behaltenswahrscheinlichkeit dieser Regel ist gefährdet, wenn die mögliche Ausnahme bereits gelernt wird, bevor die Regel selbst internalisiert worden ist.“ (Rein 1983, 100)

Raabe stellt in Frage, ob die Akzeptabilität immer so klar zu entscheiden ist. Was der eine *native speaker* noch akzeptabel findet, ist bei einem anderen bereits inakzeptabel. (Raabe 1980, 68) Zur Adäquatheit, also der Angemessenheit einer Äußerung in einem bestimmten Kontext, meint er, dass zu deren Beurteilung beim Lerner auch metasprachliche Daten wie z.B. die Ausdrucksabsichten erhoben werden müssen. Raabe nennt diese flankierende Daten. (Raabe 1980, 70)

Anhand von Beispielen wird dies illustriert:

Die interimssprachlichen Äußerungen von französischsprachigen Deutschlernern erscheinen akzeptabel, erweisen sich jedoch bei genauerer Betrachtung als inadäquat:

- „Auf Ihre Gesundheit!“ war vom Sprecher nämlich für die Situation des Niesens gedacht, adäquat wäre: „Gesundheit!“
- „Glaubst du an einen überaus kräftigen Gott?“ entspricht nicht dem Stil der Bibelsprache, angemessen wäre „Glaubst du an einen allmächtigen Gott?“ (vgl Raabe 1980, 69)

Der Gebrauch der *langue populaire/langue vulgaire* seitens der LernerInnen wird von Nickel als schwerwiegender Verstoß gegen die Adäquatheit gesehen:

„Von sprachsoziologischer Warte aus sind Registerverstöße nicht weniger gravierend als sogenannte grammatische Fehler mit z.B. falschem Tempusgebrauch, zumal sie zu Komplikationen im zwischenmenschlichen Bereich führen können“. (Nickel 1972, 19)

Solche Beurteilungen gilt es jedoch immer wieder zu überprüfen, denn die Norm ändert sich durch Sprachwandel und -reformen ständig. (vgl. Spillner 2006, 552) Ebenso wie das von Nickel angeführte Beispiel – der falsche Tempusgebrauch – im heutigen Unterrichtskontext weniger „gravierend“ bewertet wird als Anfang der 1970er Jahre, sind Register“verstöße“ soziokulturell akzeptierter als vor 50 Jahren. Die sprachliche und soziale Kompetenz, um seinen Sprachgebrauch dem jeweiligen Kontext und Gegenüber anzupassen, gilt es auch im Sprachunterricht zu trainieren.

3.1.2. Reflexion zum Fehlerbegriff für die Unterrichtspraxis

Im Fremdsprachenunterricht sollten neben linguistischen auch andere Kriterien bei der Fehleridentifikation und -bewertung beachtet werden. Resümierend sei hier zur Veranschauung eine Übersichtstabelle mit den unterschiedlichen Normkriterien, nach denen sprachliche Fehler definiert werden, sowie die verschiedenen Fehlerdefinitionen, die im Unterricht zur Anwendung kommen und die es gegeneinander abzuwägen gilt, dargestellt.

Kriterienbegründete Definitionen von Fehlern (nach Kleppin 1998,19, Darstellung zitiert nach Gogolin 2012, 14)

Kriterium	Definition
1. Sprachliche Korrektheit	a) Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. b) Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm. c) Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. [deskriptive Norm]
2. Verständlichkeit	d) Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht e) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
3. Situationsangemessenheit	h) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde. [pragmatische Norm]

Kriterium	Definition
4. Unterrichtsabhängige Kriterien	<p>f) Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt. [präskriptive Norm]</p> <p>g) Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.</p> <p>i) Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.</p>
5. Flexible Kriterien	<p>j) Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.</p>

Zusammenfassend ist zu Normproblematik und Fehlerbegriff für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht festzuhalten, dass es aufgrund der verpflichtenden Leistungsbewertung zwar einer sprachlichen Richtlinie für LehrerInnen und SchülerInnen bedarf, bei der Bewertung sprachlicher Leistung jedoch noch andere Faktoren wie das Geschehen im Unterricht berücksichtigt werden sollten. (vgl. Gogolin 2012, 15)

Dieses Spannungsfeld beschreibt Bohnensteffen (2010, 35) folgendermaßen:

„Eine Festlegung didaktischer Normen ist aus Gründen der Objektivität, Justiziabilität und Orientierung für die Schüler notwendig, allerdings darf eine Festlegung nicht dazu führen, dass Schülerleistungen ausschließlich auf der Grundlage festgelegter Normen bewertet werden. Vielmehr bedarf es einer angemessenen Flexibilität in der Anwendung sprachlicher Normen. Dazu ist es erforderlich, linguistische, psychologische, lernpsychologische und pädagogische Aspekte bei der Fehlerbeschreibung zu berücksichtigen.“

Das österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) merkt an, dass für die kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht „die linguistischen Kompetenzen (lexikalische, grammatikalische, phonologische und orthografische Kenntnisse und Fertigkeiten) im Mittelpunkt“ stehen (Brock u.a. 2008, 6). Daneben seien aber

„für erfolgreiche Sprachhandlungen selbstverständlich auch sozio-linguistische Kompetenzen (z. B. Höflichkeitskonventionen, Registerunterschiede) und pragmatische Kompetenzen (z. B. Diskurskompetenz – Aspekte wie Flexibilität, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion) von Bedeutung und [müssen] in die Beurteilung einfließen“. (Brock u.a. 2008, 6)

Der Lehrplan hält dazu fest, dass „Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit [...] nur eines der Bewertungskriterien [...] und [...] für die Gesamtleistung nicht alleine ausschlaggebend [sind]“ (BGBl 216 2018, 57), wiewohl „bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen [...] – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen“ ist. (ebd., 129) Die oben angesprochene „soziolinguistisch und pragmatisch angemessene Situationsbewältigung“ ist bei der Bewertung ebenso zu beachten wie die „Verständlichkeit der Äußerungen [...] sowie [die] Differenziertheit der verwendeten sprachlichen Mittel“. Darüber hinaus müssen bei Korrektur und Bewertung lernersprachliche Abweichungen als „selbstverständliches Merkmal des Sprachenlernens“ „niveaubezogen und aufgabenspezifisch“ behandelt werden, aber auch „der individuelle Lernfortschritt und das Bemühen um die Optimierung von Arbeitsergebnissen“ miteinbezogen werden. (ebd.)

Im Lehrplan wird also sprachliche Richtigkeit – die im Fremdsprachenunterricht lange überbewertet wurde – relativiert und andere für die Kommunikationskompetenz relevanten Fertigkeiten wie Sozio- und Pragmalinguistik aufgewertet.

3.2. Definition und Funktion von Fehlerklassifikationen und Fehlertypologien

Für die Fehleranalyse werden Fehler, nachdem sie identifiziert sind (wo ist ein Fehler?), klassifiziert (was daran ist falsch?). Um Fehler in der schriftlichen Sprachproduktion zu beschreiben, gibt es die unterschiedlichsten Vorschläge zur Klassifikation.

Fehlertypologien haben dabei wie Klassifikationen einen beschreibenden Charakter. Die Begriffe Fehlerklassifikation und -typologie werden deswegen in der Literatur teilweise alternierend gebraucht. Henrici/Zöfgen (1993, 5) zufolge wird meist von Klassifikationen gesprochen, wenn Fehler bestimmten sprachlichen Ebenen zugeordnet werden (lexikalisch-semantische, morphologische, syntaktische, phonologisch-phonetische), von Typologien hingegen, wenn es um typische Manifestationen von Fehlern geht. Die Typologie geht über das reine Beschreiben von Fehlern hinaus, indem sie Fehler auf der sprachlichen und nicht

sprachlichen Ebene (z.B. Akzent, Intonation, Rhythmus) zusammenfassend darstellt (z.B. Auslassung, Übergeneralisierung) und so bereits Ansätze zur Erklärung von Fehlern liefert. Hierbei fließen Erkenntnisse der Fremdspracherwerbsforschung ein, wie der Prozesscharakter des Fremdspracherwerbs und die Bedeutung außersprachlicher Faktoren.

Henrici/Zöfgen halten fest, dass „mit der Typologisierung von Fehlern nach ausgewählten Kriterien [...] häufig eine Hierarchisierung von Fehlern verbunden (ist), die z.B. nach dem Kriterium der Fehlerhäufigkeit erfolgen kann“. (vgl. Henrici/Zöfgen 1993, 6) Ziel ist das „Aufbereiten“ von Fehlern für den Unterricht. Die analysierten Fehler sollen in eine Ordnung gebracht werden, in der die Fehlleistungen des Schülers nach bestimmten Kriterien zusammengestellt sind und mit der eine Reihenfolge festgelegt wird, nach der die Schwierigkeiten im Unterricht aufgegriffen werden können. (Kuhs 1987, 196)

Fehleranalysen werden oft als Grundlage für die Fehlertherapie gesehen. Allerdings merkt Kuhs kritisch an, es sei anzunehmen, dass viele Lehrer Fehleranalysen als Werkzeug gar nicht kennen und daher auch nicht anwenden. Fehleranalytische Untersuchungen seien vor allem „Elemente linguistischer Theoriebildung und -diskussion.“ (Kuhs 1987, 175) Die Umsetzung in der Unterrichtspraxis bliebe aus. FachdidaktikerInnen wie Demme und Bohnensteffen sehen diesen Mangel ebenfalls und regen deshalb dazu an, Lehramtsstudierenden theoretisches Wissen und unterrichtspraktische Kompetenzen im Bereich Fehleranalyse und Fehlerdidaktik zu vermitteln (vgl. Bohnensteffen 2010, 268; Demme 2007, 212).

3.3. Auswahl einiger Fehlerklassifikationen und -typologien

3.3.1. Linguistische Fehlertypologie

Linguistisch fundierte Typologien werden laut Raabe (1980, 74) oft als Kernstück jeder Fehleranalyse angesehen. Sie liefern allerdings keine Erklärungen für Fehler. Warum sie dennoch (v.a. im wissenschaftlichen Bereich) angewendet werden, erklärt Raabe folgendermaßen:

„[Sie geben] einen allgemeinen Bezugsrahmen [ab], der gestattet, Vorstellungen vom Fehler, wie er sich sprachlich darstellt, zu präzisieren:

man verteilt den Fehler im linguistischen Feld, und mit der linguistischen Metasprache kann der Schritt vom Fehler zum Fehlertyp vollzogen werden.“ (Raabe 1980, 74)

Fehlertypologien fallen je nach verwendeten linguistischen Beschreibungen unterschiedlich aus. Es gibt ebenso viele unterschiedliche grammatische Typologien wie Grammatikkonzeptionen. Die Qualität der Fehlertypologie hängt von der Qualität des linguistischen Beschreibungsverfahrens ab, dessen Kategorien der Typologie zugrunde liegen. Qualitätskriterien sind dabei einerseits die Systematizität, andererseits die Anwendbarkeit für den/die LehrerIn. Anhand der linguistischen Typologie können Fehlerfrequenzen in den einzelnen sprachlichen Strukturbereichen festgestellt und Fehlerschwerpunkte linguistisch lokalisiert werden. (vgl. ebd.)

3.3.1.1. Linguistische Fehlertypologie von Fehse

Fehses Klassifikation (Fehse 1977, zitiert nach Kuhs 1987, 197) teilt die Fehler in drei „traditionelle“ linguistische Bereiche: Phonographemischer Bereich – was im Schriftlichen der Rechtschreibung entspricht –, lexikalischer Bereich und morphosyntaktischer Bereich, also Grammatik und Syntax. Anhand eines Beispieltextes soll gezeigt werden, welche Vor- und Nachteile diese Einteilung in der Praxis aufweist.

Beispiel anhand einer Textproduktion im Rahmen einer Französisch-Schularbeit von einer AHS-Schülerin im 3. Lernjahr Französisch:

Chèr Matilda

Je ne peux pas téléphoner avec toi parce que moi voix ne marche plus. J'ai fait mal a la gambe. Je ne sais pas comme ca mais j'ai cassée ma jambe.

Phonographemischer Bereich	Lexikalischer Bereich	Morphosyntaktischer Bereich
Chèr a la gambe	<i>Lexemwahl:</i> Je ne sais pas <u>comme ça</u> <i>Wortbildung:</i> ----- <i>Stil:</i> -----	<i>Morphologie:</i> Chèr Matilda Je ne peux pas téléphoner <u>avec</u> <u>toi</u> <u>moi</u> voix J'ai fait mal a la gambe J'ai cassée ma jambe

Die Einteilung scheint zunächst einfach, weil die Bereiche eindeutig abgegrenzt sind. Trotzdem kann nicht immer klar entschieden werden, wie ein Fehler zu klassifizieren ist. Auch nicht klassifizierbare Fehler kommen vor – wenn z.B. die Sprecherintention unklar ist. Wie Raabe feststellt, sind „die verwendeten linguistischen Kategorien zu starr, um den Fehler in seiner syntagmatischen und paradigmatischen Dimension zu erfassen.“ (Raabe 1980, 75)

Einige Fehler müssen in mehrere Kategorien eingeordnet werden, weil in einem Wort mehrere Abweichungen vorliegen – es kommt zu „Mehrfachklassifikationen“. Als Ausweg schlägt Raabe vor, dem Fehler mehrere (alternative) Merkmale zuzuordnen. (vgl. ebd.)

Raabe bezieht sich mit dem Verfahren der mehrfachen Merkmalszuordnung (alternative Ursachenbeschreibung) auf Legenhausen. Dieser versuchte 1975 aufzuzeigen, dass die Fehlertypologisierung mit den bisher üblichen Verfahren der mehrfachen Einordnung von Fehlern nicht der Komplexität einer sprachlichen Abweichung gerecht werden kann. Zu einer adäquaten Fehlerklassifizierung braucht es ein differenzierteres Beschreibungsinventar, das linguistische Merkmale und mögliche Ursachen mit dem Fehler in Verbindung bringt. Nach Legenhausens Modell kann jeder Fehler ganze linguistische Merkmalsbündel erhalten, denen dann Ursachenbündel zugeordnet werden können (vgl. ebd.). Das Modell hat damit gleichzeitig Beschreibungs- und Erklärungsfunktion. Von Nachteil ist, dass in einer Flut von Fehlern mit deren Merkmals- und Ursachenbündeln nur schwer ein Überblick über Fehlerfrequenzen und Fehlerschwerpunkte gewonnen werden kann. Ursachenbeschreibungen können allerdings mit linguistischen Fehlertypologien kombiniert werden.

3.3.1.2. Abwandlungen linguistischer Typologien

Raabe nennt folgende weitere Möglichkeiten der linguistischen Lokalisierung oder Typisierung von Fehlern, die untereinander kombiniert werden können (vgl. Raabe 1980, 76).

- Lokalisierung nach Abstraktionsebenen (z.B. Kielhöfer 1975, zitiert nach Raabe 1980, 76) wie Verstöße gegen das Sprachsystem, z.B. „*il va *à la rue*“ (absoluter Fehler) und Verstöße gegen die Sprachnorm, gegen Stilregeln z.B. „**Salut les *flics*“ auf der Polizeiwachstube (relativer Fehler).

- Lokalisierung nach Sprachebenen (z.B. Grauberg 1971, zitiert nach Raabe 1980, 76) wie z.B. Fehler in Orthographie, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik.
- Lokalisierung nach unterschiedlichen Kategorien (z.B. Stendhal 1973, zitiert nach Raabe 1980, 76) wie Fehler beim Adjektiv, Adverb, Pronomen, Nomen, Verb und damit kombinierbaren weiteren Kategorien und Funktionen wie Tempus, Steigerung, Modus, Genus, Numerus, Kongruenz, Negation.
- Lokalisierung nach Korrekt-Falsch-Differenzen (Corder 1972) – dabei geht es um (gedachte) Operationen zwischen Fehler- und Korrektur-stellen wie: Substitution, Addition, Auslassen (*omission*), Permutation, falsche Anordnung (*misordering*). Kombiniert mit einer Einteilung der Fehler auf der linguistischen Ebene ergibt sich folgende Matrix (Corder 1972, 40):

	graphologisch/ phonologisch	grammatisch	lexiko- semantisch
Auslassung			
Hinzufügung			
Selektion			
Stellung			

Corder selbst beurteilt diese Kategorisierung als unzureichend. So würde z.B. ein Tempusfehler „*Je traversais la route lorsqu'une voiture me *renversait*“ als Auslassungs- und Selektionsfehler klassifiziert. Es wäre aber sinnvoller zu sagen, dass das falsche Tempus gewählt wurde: das nicht-perfektivische statt des perfektivischen (vgl. Corder 1972, 40). Corder schlägt vor, in der Klassifizierung noch mehr Systeme wie Tempus, Numerus, Modus, Genus, Kasus usw. zu berücksichtigen, so werde die Fehlereinteilung abstrakter und systematischer.

An dieser Form der Fehlerkategorisierung gibt es aber auch grundlegende Kritik. Wie Ilic-Köhler (1994, 58) anmerkt, bleibt die Klassifikation wie andere strikt systembezogene Konzepte zu sehr an der Oberfläche. Sie ortet und beschreibt Fehler nur, inwiefern sie vom Sprachsystem abweichen, es ist aber nicht möglich, damit Ursachen für das Zustandekommen der jeweiligen sprachlichen Abweichung zu nennen. Eine Analyse der Entstehungsbedingungen ist jedoch notwendig, um Fehler gezielt therapieren zu können.

3.3.1.3. Sprachebenen-Klassifikation nach Kleppin

In Kleppins Klassifikation nach Sprachebenen (vgl. Kleppin 1998, 42) finden sich *phonetische/phonologische Fehler*, also Aussprache- oder Orthographiefehler, *morpho-syntaktische Fehler*, also z.B. Endungsfehler beim konjugierten Verb oder Satzstellungsfehler sowie *lexikosemantische Fehler*, also ein falsches Wort im betreffenden Kontext oder eine Bedeutungsveränderung. In diesen drei Kategorien entspricht die Einteilung jener von Fehse (s. Kapitel 3.3.1.2).

Zwei Kategorien, die über die „klassische“ linguistische Typologie hinausgehen, weil sie teilweise die sprachliche Ebene verlassen, sind *pragmatische Fehler* wie ein Stilbruch oder ein kulturell unangemessenes Verhalten und *inhaltliche Fehler*. (vgl. Kleppin 1998, 42)

3.3.1.4. Kritik an linguistischen Fehlerklassifikationen

Spillner (2006, 553), der u.a. eine Bibliographie von Publikationen zu Fehleranalysen zusammengestellt hat, übt grundlegende Kritik an linguistischen Fehlerklassifikationen. Er merkt an, dass sich von über 9000 publizierten Arbeiten zu Fehlern 80 Prozent mit der Beschreibung und linguistischen Klassifikation von isolierten Fehlern befassen würden. Aus dieser Einteilung nach linguistischen Kategorien wie Syntax, Präposition, Tempus etc. könnten zwar möglicherweise „Einsichten für linguistische, z.B. sprachtypologische Fragestellungen“ (ebd.) gewonnen werden, für den Fremdsprachenunterricht brächte sie aber kaum etwas und für die Lernenden gar nichts. Nur LehrerInnen könnten u.U. didaktisch davon profitieren, wenn sie zu jeder Übung/Schularbeit Fehlerstatistiken erstellen. Aus den darin festgestellten Fehlerschwerpunkten könnten sie Schlussfolgerungen für Unterrichtsmaterial und die Lernenden ziehen. Dass dies aber kaum geschieht, wurde bereits von mehreren Forschenden über die Jahre hinweg thematisiert, wie in Kapitel 3.2. besprochen.

Fehler sollten also nicht ausschließlich nach linguistischen Kriterien beschrieben werden, sondern auch nach ihrer Ursache, nach ihrer kommunikativen Wirkung sowie aus didaktischer Perspektive, wie Spillner in seiner Darstellung einer umfassenden Fehleranalyse festhält (vgl. Spillner 2006, 552; s. Kapitel 3).

Im Folgenden sollen verschiedene Ansätze zur Beschreibung von Fehlerursachen Ursachen dargestellt werden.

3.3.2. Beschreibung der Fehler nach ihren Ursachen

3.3.2.1. „Individuelle Fehlerursachentypologie“ nach Kuhs

Auch Kuhs thematisiert die Schwachstellen linguistischer Typologien. Sie kritisiert, dass es in der Literatur zur Fehleranalyse und -typologie oft wichtiger scheine, möglichst genaue und differenzierte Kategorien auszuarbeiten und darin jeden Fehler sauber einzuordnen, als es dem Stellenwert der Typologisierung innerhalb der Fehleranalyse eigentlich zukomme. (vgl. Kuhs 1987, 197)

Der Zweck einer Fehlertypologie sei es, eine Übersicht über die Fehlerbereiche von Lernern zu geben, von deren Texten eine Fehleranalyse durchgeführt werde. Zum einen könne damit festgestellt werden, inwieweit ausländische Schüler die gleichen Fehler machen wie Muttersprachler – also Rechtschreib- oder Lexikfehler. Zum anderen könnten LehrerInnen ausgehend von den Fehler-schwerpunkten in den einzelnen sprachlichen Bereichen leichter planen, was im Unterricht in welcher Reihenfolge bearbeitet werden müsse. (vgl. ebd., 198)

Einen wesentlichen Mangel linguistischer Typologien sieht Kuhs darin, dass sie die Fehlerursachen nicht aufzeigen. Die im Rahmen der Fehlererklärung aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Fehlern und zugrundeliegenden Lernproblemen und Unsicherheiten in der Sprachverwendung würden so wieder auseinandergerissen werden und blieben unter Umständen unberücksichtigt.

In der Unterrichtspraxis müsse sich der/die LehrerIn aber wesentlich an den Fehlerursachen orientieren. Deswegen sei es sinnvoller, wenn er/sie auf Grundlage der jeweiligen Fehleranalyse eigene Kategorien erstelle als vorgefertigte linguistische Typologien zu übernehmen.

Kuhs meint, ein Fehlertyp „Lexikfehler“ sei weniger konkret als eine Kategorie für Fehler, die entstehen, weil die „Bedeutung eines deutschen Wortes auf andere Wörter übertragen“ wird. (vgl. ebd., 198f.)

Ausgehend von der Fehleranalyse eines Textes eines griechischen Schülers schlägt sie folgende Typologisierungskategorien vor (Auswahl):

- Fehler, die entstehen, weil Strukturen übergeneralisiert werden: Mūta (statt Mutter)
- Fehler, die entstehen, weil die Deklination unsicher ist: Ich gehe in der Schel (Schule)
- Fehler, die entstehen, weil Begriffe oder Strukturen in falscher Bedeutung gebraucht werden: „KudeMogen“ als Briefanrede, „ich piN kut“ in der Bedeutung „Es geht mir gut“
- Fehler, die entstehen, weil die deutsche Rechtschreibung unbekannt/unsicher ist: a) Groß-/Kleinschreibung: piN, b) Doppelkonsonantismus: Mūta (ebd.)

3.3.2.2. Fehlerursachenbeschreibung nach Raabe

Mit der Ursachenbeschreibung wird über Typologisches hinaus versucht, Aussehen und/oder Auftreten von Fehlern zu erklären. (vgl. Raabe 1980, 76)

Raabe beschreibt ausführlich die möglichen Ursachen für Abweichungen beim unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb (vgl. Raabe 1980, 77-83). Bei der Fehlerbeschreibung sollen die vermuteten relevanten „Gründe, Bedingungen und Anlässe“ für die jeweiligen Abweichungen gefunden werden. Raabe nennt dies eine „additiv-integrative Ursachenbeschreibung“. Wenn keine eindeutige Ursache gefunden wird, können dem Fehler mehrere Merkmale zugeordnet werden – nach Legenhausens Modell der „alternativen Ursachenbeschreibung“. (Raabe 1980, 77) Solche Ursachenbeschreibungen können wie in Kapitel 3.3.1.2 beschrieben auch mit linguistischen Fehlertypologien kombiniert werden. Im Folgenden eine Beschreibung möglicher Fehlerursachen nach Raabe:

- **Einfluss der Muttersprache oder anderer Fremdsprachen: Interferenz**

(Raabe 1980, 77)

Einflüsse durch die Erstsprache oder weitere Fremdsprachen können sich positiv (Transfer) oder negativ (Interferenz) auswirken. Einige Forscher halten den Einfluss anderer Sprachen für eine der häufigsten Fehlerursachen (Interferenzen, Unterrepräsentierungen, Vermeidensverhalten).

Bei dem Beispiel „Ich konnte verbringen 15 Tage auf einer baltischen

Strand.“ sind die Interferenzen offensichtlich, der Lernende hat wörtlich aus dem Französischen übersetzt: „J’ai pu passer 15 jours sur une plage de la Baltique“. (vgl. Raabe 1980, 77)

Wie hier zu sehen ist, können Interferenzfehler über kontrastive Analysen erklärt werden. In anderen Fällen muss jedoch der Lernende über seine Aussageintention und sein Transferverhalten befragt werden. Interferenzen können in sich wiederum klassifiziert werden – z.B. nach linguistischen Kriterien. Im Verlauf des Fremdsprachenerwerbs verschieben sich die Interferenzprofile – zu Beginn werden häufig Satzbaufehler gemacht, später treten eher im Bereich der Lexik/Idiomatik Fehler auf. (vgl. Raabe 1980, 79.)

- **Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst: Übergeneralisierung**
(Raabe 1980, 79f.)

Übertragungen innerhalb der Zielsprache verursachen ebenso viele Fehler wie Interferenzen. Vertreter der Identitätshypothese, die davon ausgehen, dass der Zweitspracherwerb auf die selbe Weise verläuft wie der Erstspracherwerb, führen sogar weit mehr Fehler auf intralinguale Übertragungen zurück. Übergeneralisierungen sind in jedem Fall nicht spezifisch für den Fremdsprachenerwerb, sie ergeben sich aufgrund notwendiger Stadien im Verlauf des Spracherwerbsprozesses und werden als „kreative“ Leistungen interpretiert. Bei dem Beispiel „Er **hebte* den Kopf um dies **Meisterkunstwerk* zu sehen.“ hat der Lernende *hebte* wahrscheinlich analog zu *legte*, *sagte* gebildet und *Meisterkunstwerk* vielleicht analog zu Meisterhandwerk bzw. nach den ihm bekannten Regeln der Wortzusammensetzung, vielleicht wurde aber auch „*chef d’oeuvre*“ übersetzt. (vgl. Raabe 1980, 79f.)

Es ist also manchmal nicht leicht zu entscheiden, ob ein Fehler aus einer Übergeneralisierung oder einer Interferenz resultiert – z.B.: Wurde bei „*Skier*“ für „*Skiläufer*“ die männliche deutsche Endungssilbe „-er“ an das Hauptwort „*Skī*“ angehängt oder wurde die französische Entsprechung „*skieur*“ nur eingedeutscht? Auch hier muss der/die LernerIn befragt oder Vergleiche mit Fehlern in anderen Spracherwerbssituationen gezogen werden. (vgl. ebd.)

Kleppin differenziert unter den intralingualen Fehlerursachen noch die Regularisierung und die Simplifizierung (vgl. Kleppin 1998, 33). Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, wie z.B.

gegeht statt *gegangen* oder *hegte* statt *hob*, liegt eine Regularisierung vor. Eine Simplifizierung ist eine Vereinfachung von Sprachstrukturen, also z.B. der Gebrauch nicht konjugierter oder flektierter Formen wie bei „Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen.“

- **Ergebnis von Strategien des Lerners** (Raabe 1980, 79)

Hier handelt es sich um bewusst gesetzte Kommunikationsstrategien des Lernenden: Dies können auch Interferenzen (aber auch Übergeneralisierungen) sein, wenn der Lerner bewusst Übertragungsmöglichkeiten prüft. Raabe nennt des weiteren das Vermeiden sprachlicher Formen, um keine Fehler zu machen und Hyperkorrektismen. (vgl. ebd.) In jedem Fall muss der Lerner zu seiner Strategie befragt werden.

Kleppin unterscheidet zwischen Lernstrategien, bei denen der Lernende bewusst ausprobiert und dadurch weiterlernt, und Vermeidungsstrategien, bei denen der Lernende aus Angst vor Fehlern seine Kommunikationsabsicht reduziert und dadurch riskiert, dass sich falsche sprachliche Hypothesen in seinem Kopf festsetzen („Fossilisierung“). (vgl. Kleppin 1998, 34ff.)

- **Einfluss durch Interimssprache des Lerners** (Raabe 1980, 80)

Es wird angenommen, dass der Lerner basierend auf seinem jeweiligen interimssprachlichen Stand generalisiert, deduziert oder Fehlerhaftes, weil er es für plausibel hält, kopiert. (vgl. ebd.)

- **Störungen des Äußerungsprozesses** (Raabe 1980, 81)

Die Fehlerursache liegt nicht im fehlenden Wissen (Kompetenz) begründet, sondern im Hervorbringen von Sprache (Performanz), das durch Müdigkeit, Nervosität, Stress, Rauschzustände, aber auch durch äußerungsinhärente Momente („Zungenbrecher“disposition, Länge, Komplexität der Äußerung) und Durchbrüche des Unterbewussten gestört werden kann. Der Lerner kann den Äußerungsfehler selbst korrigieren. Solche Versprecher – *mistakes* – Flüchtigkeits- oder Performanzfehler machen bis zu 30 Prozent des Fehleraufkommens aus. In der Forschung gibt es die Tendenz, *mistakes* (im Gegensatz zu *errors*) als unwichtig, weil unsystematisch anzusehen. Raabe bezweifelt jedoch, ob es möglich ist, beim Fremdsprachenerwerb streng zwischen *errors* und *mistakes* zu trennen. Er geht vielmehr von einem graduellen Übergang aus. (vgl. Raabe 1980, 81)

- **Kontrastmangel in der Fremdsprache** (Raabe 1980, 81f.)
Raabe macht diese Fehlerursache an folgendem Beispiel deutlich: „Er fragte ihn nach seinen Ereignissen/Ergebnissen/Erlebnissen“ (gemeint war letzteres). Die sowohl formale als auch semantische Ähnlichkeit der drei Nomen verunsichert den Lerner mehr als kontrastreiche Einheiten. (vgl. ebd.)
- **Einfluss durch andere Fehler**
Raabe spricht von einem „Dominoeffekt“, bei dem z.B. falsche interlinguale Identifikationen im semantischen Bereich die falsche Verwendung syntaktischer Verknüpfungsregeln nach sich zieht oder morphologische Fehler auf Aussprachefehler rückführbar sind. (vgl. ebd., 82)
- **Komplexität in der Fremdsprache** (Raabe 1980, 82)
Raabe beschreibt diese Fehlerursache als plausibel, jedoch schwer nachweisbar, weil zwischen der unbekanntem psychologischen Realität und einem unterschiedlich definierbaren linguistischen Komplexitätsbegriff kaum Zusammenhänge hergestellt werden können. (vgl. ebd.)
- **Redundanz in der fremdsprachlichen Äußerung** (Raabe 1980, 82)
Lerner ziehen ihre Aufmerksamkeit automatisch von ihnen redundant erscheinenden Elementen zugunsten des Informationsgehalts einer Aussage ab. (vgl. ebd.)
- **Einfluss durch Elemente des Fremdsprachenunterrichts** (Raabe 1980, 82)
Solche Einflüsse können dann entstehen, wenn ein grammatikalisches Phänomen wie z.B. der Konjunktiv zeitlich überproportional behandelt wird. Der Lernende verwendet u.U. den Konjunktiv selbst dann, wenn eigentlich ein Indikativ gefragt wäre. Andere Erklärungen sind Verstöße gegen lernpsychologische Maximen in Form von Überfrachtung des Inputs z.B. Koppeln fremder Syntax mit Lexis, überhöhte Satztlängen oder unangemessenes Korrekturverhalten des Lehrers. (vgl. ebd., 82f.)
- **Einfluss durch Testverfahren** (Raabe 1980, 83)
Ein Übersetzungstest kann mehr Interferenzen verursachen als eine Nacherzählung, freies Sprechen impliziert mehr Aussprachefehler als Vorlesen.

- **Einfluss durch sprachliche und außersprachliche Disproportionen** (Raabe 1980, 83)

Raabe bringt hier als Beispiel eine Erklärung für die interimssprachliche Verwendung von „il“ statt „elle“: „il“ wird öfter gebraucht und hat im Plural im System Vorrang gegenüber „elles“. (vgl. ebd.)

- **Einfluss durch äußerungspsychologische Gegebenheiten** (Raabe 1980, 83) Die Konzentration des Lernenden fokussiert sich auf bestimmte Bereiche, andere werden dadurch vernachlässigt. Abhängig von der Satzlänge können Stellen im Satz definiert werden (vor allem in der Satzmitte), die überdurchschnittlich fehlerlastig sind. Auch wenn sich der Lerner in erster Linie auf seine Mitteilungsabsicht konzentriert, zieht er Aufmerksamkeit vom Enkodieren ab. (vgl. ebd.)

- **Einfluss durch allgemein- oder sozialpsychologische Lernerfaktoren** (Raabe 1980, 83)

Die Einstellung des Lerners gegenüber der Fremdsprache beeinflusst die Entwicklung seiner Interimssprache. Wenn es soziale und psychologische Distanzen zwischen Lernerwelt und Fremdsprachenwelt gibt, kann der Lernende an einem abweichungslastigen *Pidgin* festhalten.

- **Einfluss durch soziokulturelle Faktoren** (Kleppin 1998, 38)

Eine weitere, von Raabe nicht genannte Fehlerursache können kulturelle Unterschiede sein, das Ergebnis sind pragmatische Fehler. Das von Kleppin beschriebene Beispiel einer kulturellen Interferenz ist das Lächeln, das in China eine andere Bedeutung hat als in Westeuropa (vgl. ebd., 38f.)

Kleppin hält auch fest, dass eine eindeutige Zuordnung nach Fehlerursachen meist nicht möglich ist. Um ein Urteil besser abzusichern, sollten LehrerInnen daher die Lernenden bei der Suche nach den Ursachen einbeziehen. Sie empfiehlt auch von Zeit zu Zeit im Unterricht zu besprechen, woher ein Fehler kommt (vgl. Kleppin 1998, 40).

3.3.2.3. Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikations-behindernde Fehler

Kommunikationsbehindernde Fehler lassen eine Aussage unverständlich werden, während bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern der Sinn verständlich ist – auch wenn ein „schwerer“ Grammatikfehler vorliegt.

Kleppin merkte 1998 dazu an, dass diese Einteilung dann sinnvoll erscheine, wenn in einer Gruppe das vorrangige Lernziel die alltagssprachliche Verständigung sei. (vgl. Kleppin 1998, 42)

Mehr als 20 Jahre später, nach GERS und daraus folgender Kompetenzorientierung, standardisierter Reife- und Diplomprüfung (SRDP) – landläufig „Zentralmatura“ – und standardisiertem Beurteilungsraster ist die Einteilung nach kommunikationsstörendem oder nicht kommunikationsstörendem Fehler aber notenentscheidend geworden. So ist – wie in Kapitel 2.2 dargestellt – laut Beurteilungsraster (BMBWF 2019a) einer der Deskriptoren im Bereich der sprachlichen Richtigkeit für ein „Sehr gut“: „Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation nicht beeinträchtigen“. Um noch positiv benotet zu werden, gilt: „Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen“.

Allerdings ist es nicht immer einfach zu entscheiden, was kommunikationsbeeinträchtigend ist und was nicht. (vgl. Kleppin 1998, 42)

Laut Nieweler (2017, 306) sind in dem Zusammenhang nicht hörbare Fehler in dem Zusammenhang weniger stark zu gewichten als hörbare.

In einer Untersuchung zu Fehlerkorrektur werden folgende Fehlerarten als besonders kommunikationsstörend gesehen:

1. Ausdrucksfehler/Wortfehler *Pour le *start, je veux vous dire que... [début]*
2. Konjunktionsfehler [*C'est *parce que j'ai décidé d'écrire de mes expériences. (pourquoi)*]
3. Pronomenfehler [*Laissez-*vous un commentaire! (Laissez-moi)*]
4. Beziehungsfehler [*Nicole et Léonie sont allées faire des courses. *Ils sont entrées dans un magasin. (Elles).*] (Bohnensteffen 2010, 198 - eigene Fehlerbeispiele aus Schularbeiten)

Bohnensteffen merkt dazu an, dass auch Fehler aus anderen linguistischen Bereichen kommunikationsstörende Einflüsse haben könnten. Ein häufiger

Wechsel der Zeiten könne dazu führen, dass der „Gedankengang des Verfassers“ nicht mehr ausreichend nachvollzogen werden könne. Auch die „Verwendung falscher Präpositionen“ könne das Verständnis erschweren. (vgl. ebd.)

Im Lehrplan oder Beurteilungsraster wird jedoch nirgends ausgeführt, ab wann ein Fehler die Kommunikation beeinträchtigt.

Indirekt eingegrenzt werden solche kommunikationsstörenden Fehler in einer ÖSZ-Publikation (Brock u.a. 2008, 33). Hier werden „Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit [...] dann als gravierend“ beurteilt,

„wenn sie sinn- und kommunikationsstörende Anwendungen von wesentlichen syntaktischen Strukturen und lexikalischen Elementen (Verständlichkeit und Angemessenheit) darstellen, d. h. wenn sie die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen.“ (Brock u.a. 2008, 33)

Die AutorInnen sehen also vor allem wesentliche, „sinnstörende“ Abweichungen in Syntax und Lexik abträglich für die Verständlichkeit eines Textes.

Sprachowitz, die die Vorstellung von Sprachrichtigkeit bei Französischlehrenden untersucht hat, stellt fest, dass die von ihr befragten LehrerInnen die Definition von kommunikationsstörenden Fehlern sehr „breit und subjektiv“ auslegen (Sprachowitz 2017, 93):

L1: Na auf jeden Fall die Endungen bei den Verben, hörbar, nicht hörbar(...) Falsche Relativsatz-Konstruktionen, Zeiten, falls die vorkommen, Artikel(...) Aussprache, wenn das Wort eben kaum verstanden werden kann. (...) Also wirklich stark hörbar falsche Wortkategorie.

L2: Den Inhalt zerstörend. Dass man von der ganzen Passage eigentlich nicht weiß, was gesagt wurde, durch Verwendung komplett falscher Vokabel, komplett falscher Strukturen mit Vokabel gemischt. Ich denke da an Passiv und Vokabel, das ist mir schon ein paar Mal aufgefallen. Die Leute, die so Basisfehler haben, die verwenden selten gérondif, weil sie damit auch nicht umgehen können. Also eine Mischung zwischen Wortschatz und Grammatik, die die/ wo die Kombination überhaupt n i c h t passt. (ebd.)

Sprachowitz merkt an, dass die von ihr interviewten Lehrenden „kommunikationsstörende Fehler nicht trennscharf und intersubjektiv nachvollziehbar definieren“ (ebd.). Kommunikationsstörend können demnach sowohl Fehler sein, die nur auf einen einzelnen morphologischen Aspekt bezogen sind, als auch solche, die

syntaktische Strukturen betreffen. Aber auch nicht erfüllte Aussprachenormen oder lexikalische Unschärfen können darunter fallen. Darüber hinaus stellt Sprachowitz fest, dass bei beiden Lehrpersonen nicht nur Fehler, die den Sprachfluss hemmen oder das Verständnis beim Gesprächspartner erschweren, als kommunikationsstörend gelten, sondern auch Fehler, die grundlegende bzw. als Basiswissen vorausgesetzte grammatikalische Aspekte betreffen. (vgl. ebd.)

Auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragte Lehrerin hat keine abgegrenzte Definition eines kommunikationsstörenden Fehlers:

I: Wann gilt ein Fehler als kommunikationsstörend?

L: Wenn ich den Sinn nicht verstehe – also Ausdrucksfehler – kann aber auch eine falsche Zeit sein oder ein falscher Genus. (I 47-49)

Sie stellt aber auch fest, dass das Raster unkonkret, also „sehr schwammig“, formuliert ist:

I: Nach welchen Kriterien bewertest du Sprachrichtigkeit?

L: Nach dem Raster – aber das ist eine lockere Auslegung (...) sehr schwammig. (I 43-44)

Demnach entsteht durch die mangelnde Definition des kommunikationsstörenden Fehlers ein Auslegungsspielraum für Lehrende, in den auch Fehler fallen können, die nicht unbedingt kommunikationsstörend wirken, sondern Wissen betreffen, das die Lehrpersonen als unentbehrlich erachten. Die in Bohnensteffens empirischer Untersuchung befragten LehrerInnen bestätigen diese These: So wurden von ihnen viele Fehler, die durchaus kommunikationsstörend wirken können – nämlich solche in den Bereichen Ausdruck, Wortwahl, Konjunktion und Pronomen (s.o.) – als „nicht so gravierend eingestuft“. (Bohnensteffen 2010, 200) Als schwerwiegend wurden hingegen Fehler im morphologischen Bereich – wie Tempusfehler, Kongruenzfehler und fehlerhafte Verbbildungen – bewertet, „die durch Lernen vermieden werden“ hätten können. Diese Fehler lassen sich aber alle unter solche Grammatikfehler zusammenfassen, die „nicht zu Verständnisproblemen führen“. Bohnensteffen folgert daraus, dass die in seiner Untersuchung befragten Englischlehrer „eine niedrige Fehlertoleranz bewusst als Sanktionierung ansehen, da es sich bei Grammatikfehlern um Fehler handelt, die Oberstufenschüler eigentlich vermeiden sollten“. (ebd.)

Es scheint aber auch so, als hätten LehrerInnen teilweise nur die Termini geändert: Das, was vorher als „schwerer“ Fehler eingestuft wurde, wird nunmehr als „kommunikationsstörend“ bezeichnet – was nicht immer zutreffend ist.

Diese Einschätzung kann auch an mangelnder Schulung in Bezug auf das neue Bewertungssystem liegen.

Die fehlende – und schwer abzugrenzende – Definition des kommunikationsstörenden Fehlers in Lehrplan und Beurteilungsraster lässt jedenfalls einen Bewertungsspielraum entstehen, der auch willkürliche Entscheidungen zulässt. Deshalb stellt sich die Frage, wie Unterrichtende fundierter unterscheiden könnten, ab wann ein Fehler kommunikationsstörend ist.

Spillner (2006, 554), der – wie in 2.2. besprochen – die Kommunikationswirkung eines Fehlers in Fehleranalysen berücksichtigt wissen möchte, empfiehlt die Befragung eines „Informanten“, ohne jedoch zu präzisieren, wer sich für diese Rolle eignet. Naheliegender scheint es, Muttersprachler nach ihrer Einschätzung zu fragen. Doch auch dies kann (abgesehen von der Praktikabilität) nur bedingt hilfreich zu sein, denn auch *native speaker* können sich – vor allem im Bereich der Lexik – über die Richtigkeit oder Angemessenheit eines Wortes uneinig sein. (vgl. Michiels 1999, 40)

Festzuhalten bleibt, dass die Entscheidung darüber, ob ein Fehler als kommunikationsstörend bewertet wird, stark vom Gegenüber abhängt und der standardisierte Bewertungsraster diesbezüglich vieles offen lässt.

3.3.2.4. Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler

Eine der grundlegenden und in der Fachliteratur am häufigsten genannten und auch diskutierten Unterscheidungen bei Fehlern ist die nach Kompetenz- und Performanzfehler, die auf Corder (1967) zurückgeht.

Als Kompetenzfehler (*errors*) werden Verstöße bezeichnet, die außerhalb der Beurteilungskompetenz des Lernenden liegen, weil er z.B. die entsprechende Form noch nicht gelernt oder sie falsch verstanden hat. Zu Performanzfehlern (*mistakes*) hingegen werden neben Flüchtigkeitsfehlern (*slips of the tongue* oder *lapses*) jene Verstöße gezählt, die durch „noch unvollkommene Automatisierung von z.B. Regeln oder Strukturen“ entstehen. Performanzfehler können im

Gegensatz zu Kompetenzfehlern vom Lerner erkannt und u.U. auch selbst korrigiert werden. (vgl. Kleppin 2010, 1063)

Wenn SchülerInnen einen Begriff oder eine Konstruktion mehrfach im Text korrekt verwenden und einmal fehlerhaft, kann von einem Performanzfehler ausgegangen werden, doch nicht immer sind diese so offensichtlich. Wie Raabe bemerkt auch Kleppin, dass LehrerInnen teilweise nicht erkennen können, ob SchülerInnen einen Irrtum (Kompetenzfehler) begehen oder ob es nur ein zufälliger Ausrutscher (Performanzfehler) ist. Die Einschätzung beruht dann auf der Interpretation der LehrerIn, deshalb müssen die jeweiligen SchülerInnen dazu befragt werden (vgl. ebd.) – was aber in der Praxis beim Korrigieren von Schularbeiten meist nicht gemacht werden kann.

Eine Methode, um Kompetenz- von (nicht offensichtlichen) Performanzfehlern zu unterscheiden, ist, SchülerInnen die Arbeit zur Beurteilung nochmals vorzulegen - die Fehler, die sie imstande sind zu entdecken und zu korrigieren, werden als Flüchtigkeitsfehler gewertet, alle anderen gelten als Kompetenzfehler. Doch abgesehen davon, dass dies bei Schularbeiten (derzeit) nicht zulässig ist, kann die Methode auch keine zuverlässigen Ergebnisse liefern. Denn ob Lernende ihre Fehler erkennen, hängt nicht nur von ihrer Kompetenz ab, sondern wird auch von vielen anderen Faktoren beeinflusst – so kann bei Texten die Konzentration auf den Inhalt dazu führen, dass sprachliche Fehler übersehen werden. SchülerInnen müssten gut auf das Erkennen von Fehlern geschult sein oder unter Anleitung z.B. mit der „Textlupen-Methode“ (s. Kapitel 4) ihre Arbeit systematisch auf bestimmte Aspekte wie Zeitformen Korrektur lesen, um die Fehler zu identifizieren. Von solch idealen Bedingungen kann aber in den meisten Schulen nicht ausgegangen werden.

Spillner stellt die Unterscheidung nach diesen Fehlertypen für den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich in Frage:

„[...] jeder sprachliche Fehler manifestiert sich in der *Performanz*; und jeder Fehler hat mit *Kompetenz* zu tun. Praktische Fehleranalysen zeigen überdies, dass *Flüchtigkeitsfehler* nicht irgendwo im Text auftreten, sondern dort, wo im Sprachsystem Schwierigkeiten existieren oder wo das Regelwissen nicht absolut gesichert ist.“ (Spillner 2006, 550)

Nickel hielt 1972 dazu fest:

„Diese Zweiteilung (nach Performanz- und Kompetenzfehler, Anm.) hat sich bei uns in Deutschland nicht durchgesetzt. Zu viele Gründe sprechen auch gegen klare Abgrenzungsmöglichkeiten beider Bereiche.“ (Nickel 1972, 17)

Trotz ihrer Umstrittenheit in der Fachliteratur finden Kompetenz- und Performanzfehler im GERS als einzige darin besprochene Fehlerart besondere Beachtung.

Die etwas verwirrende Definition des GERS dazu lautet:

Kompetenzfehler (*errors*) sind eine Erscheinung von ‚Lernersprachen‘, d. h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache. Wenn Lernende Fehler dieser Art machen, so deckt sich ihre Performanz mit ihrer Kompetenz, die von den Normen der L2 abweicht.

Performanzfehler (*mistakes*) hingegen treten bei der eigentlichen Sprachverwendung auf, wenn Sprachverwendende/Sprachlernende (wie auch Muttersprachler) ihre Kompetenz nicht korrekt umsetzen.

(Trim et al. 2001, Kapitel 6.5)

3.3.2.4.1 Exkurs: Das Fehlerkapitel im GERS

In weiterer Folge wird in diesem GERS-Kapitel aufgelistet, welche Einstellungen Lehrende zu Fehlern haben können, welche Maßnahmen sie ergreifen können und wie „die Beobachtung und die Analyse von Fehlern der Lernenden weiter genutzt“ (ebd.) werden können. Die GERS-Autoren thematisieren also über die Unterscheidung nach Kompetenz- und Performanzfehler den Umgang mit Fehlern im Unterricht, der sonst in der Publikation nicht vorkommt, da ja die „KANN-Beschreibungen“ im Vordergrund stehen.

Beachtenswert scheinen die möglichen Maßnahmen, die „beim Auftreten von Kompetenz- und Performanzfehlern ergriffen werden (können)“, weil sie sehr unterschiedliche Herangehensweisen beinhalten:

- a. alle Kompetenz- und Performanzfehler sollten sofort vom Lehrenden korrigiert werden;
- b. Lernende sollten systematisch zu sofortiger gegenseitiger Korrektur angehalten werden, um Fehler auszumerzen;
- c. alle Fehler sollten notiert werden, um sie dann zu korrigieren, wenn dies die Kommunikation nicht stört (z. B. indem man die Entwicklung der Korrektheit von der Entwicklung der des flüssigen Sprechens trennt);
- d. Fehler sollten nicht nur korrigiert, sondern zu gegebener Zeit auch

analysiert und erklärt werden;

e. Fehler, die nur Versprecher sind, sollten unberücksichtigt bleiben, systematische Fehler sollten jedoch ausgemerzt werden;

f. Fehler sollten nur dann korrigiert werden, wenn sie die Kommunikation stören;

g. Fehler sollten als Teil der Übergangskompetenz in der Lernaltersprache akzeptiert werden und unbeachtet bleiben.“ (Trim et al. 2001, Kapitel 6.5)

Hier werden also viele, auch gegensätzliche Formen von Umgang mit Fehlern beschrieben und zur Auswahl gestellt, die über die letzten Jahrzehnte hinweg im Fremdsprachenunterricht praktiziert wurden. Vom sehr restriktiven, schon überwunden geglaubten Ansatz des Behaviourismus („alle Fehler sofort korrigieren“ und „Lernende systematisch zu sofortiger gegenseitiger Korrektur anhalten, um Fehler **auszumerzen**“ - eig. Hervorhebung) über den analytischen („Fehler nicht nur korrigieren, sondern auch analysieren und erklären“) bis zum permissiven („Fehler als Teil der Übergangskompetenz in der Lernaltersprache akzeptieren und nicht beachten“) stehen alle gleichwertig nebeneinander. Keiner dieser Ansätze wird näher erklärt, bewertet oder in Bezug gesetzt zum „übergeordnete(n) Lernziel – die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation – die nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln ist“ (Horak et al. 2010, 23). Irritierend daran erscheint, dass die beiden zuerst angesprochenen möglichen „Maßnahmen“ – „alle Fehler sofort korrigieren“ und „Lernende systematisch zu sofortiger gegenseitiger Korrektur anhalten, um Fehler **auszumerzen**“ – doch sehr im Widerspruch zum Prinzip „erfolgreiche Kommunikation ist nicht mit fehlerfreier Kommunikation zu verwechseln“ stehen. Auch die Prinzipien der „Lerner/innenzentriertheit“ und der „Lerner/innenautonomie“ (Horak et al. 2010, 19) werden durch die o.a. Ansätze zumindest indirekt in Frage gestellt. Dies wird im GERS aber nicht besprochen, auch wird keine Differenzierung in Bezug auf die zwei genannten Fehlertypen vorgenommen: Dass eine klare Abgrenzung von Performanz- und Kompetenzfehlern schwer möglich und der Maßstab für kommunikationsstörende Fehler nicht so leicht definierbar ist, wird nicht thematisiert.

Wie in einer ÖSZ-Publikation zur Anwendung des GERS in der Unterrichtspraxis erklärend festgestellt wird, hat der GERS keine präskriptive Intention:

„An dieser Stelle sollte man sich bewusst vor Augen halten, dass sich der GERS von der Intention her nicht präskriptiv versteht. Es geht also nicht um das Vorschreiben von zu beherrschenden Kompetenzen oder Inhalten, sondern um Reflexion, die Analyse der jeweiligen (nationalen, institutionellen, individuellen) Gegebenheiten und Bedürfnisse und um die Auswahl einer entsprechend sinnvollen Vorgangsweise.“ (Horak et al. 2010, 18)

Die beschriebenen möglichen Formen des Umgangs mit Fehlern und die Fragen danach, wie „die Beobachtung und die Analyse von Fehlern der Lernenden weiter genutzt werden“, sollen lediglich zur Reflexion anregen.

Schließlich folgt die „fast mantra-artige Aufforderung am Ende jedes inhaltlichen Abschnittes im GERS“ (Horak et al. 2010, 19), die laut ÖSZ als „Programm zu verstehen“ ist:

„Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, welche Einstellung sie gegenüber Kompetenz- und Performanzfehlern haben, wie sie ihnen begegnen und ob gleiche oder unterschiedliche Kriterien für Kompetenz- und Performanzfehler folgender Art gelten: Aussprachefehler, Rechtschreibfehler, lexikalische Fehler, morphologische Fehler, syntaktische Fehler, soziolinguistische und soziokulturelle Fehler, pragmatische Fehler.“ (Trim et al. 2001, Kapitel 6.5)

Aus dieser Darstellung allein lässt sich keine klare Haltung des GERS zum Umgang mit Fehlern im Unterricht ablesen. Dieser will – wie oben besprochen – keine methodischen Vorgaben machen. Eine ÖSZ-Publikation zitiert in diesem Zusammenhang einen der GERS-Autoren, Brian North:

„We have NOT set out to tell practitioners what to do or how to do it. We are raising questions not answering them. It is not the function of the CEF to lay down the objectives that users should pursue or the methods they should employ.“ (Council of Europe 2001, xi Note to the User; zitiert nach Horak u.a. 2010, 12)

Wie die GERS-Prinzipien – auch im Hinblick auf den Umgang mit Fehlern – ausgelegt und umgesetzt werden, obliegt somit den Bildungsadministrationen in den einzelnen EU-Ländern.

3.3.2.5. Kategorisierung von Edge

Eine Abwandlung von Corders Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler ist die Kategorisierung von Edge (1989). Er versucht Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess zu kategorisieren und unterteilt in:

- „- Ausrutscher (*slips*), also Fehler, die ein Lernender selbst korrigieren kann, wenn er seine schriftliche Produktion noch einmal anschaut.
- Irrtümer (*errors*), das sind Fehler, die der Lernende – nach Meinung des Lehrers – eigentlich nicht mehr machen sollte, weil das betreffende sprachliche Phänomen schon durchgenommen und geübt wurde. Der Lernende hat es vergessen oder nicht verstanden und kann daher den Fehler auch nicht selbst korrigieren.
- Versuche (*attempts*) sind Fehler in Bereichen, die im Unterricht noch nicht behandelt wurden und die der Lernende daher auch kaum korrekt ausdrücken kann.“ (zitiert nach Kleppin 1998, 41f.)

Auch hier gilt für die Praxis, dass die Unterscheidung meist auf Interpretation beruht und deswegen über LernerInnenbefragung abgesichert werden sollte.(vgl. Kleppin 2010, 1063)

Mit der dritten Fehlerart, den *attempts*, würdigt Edge sprachliche Risikofreudigkeit. Im Lehrplan wird unter dem Punkt „Annäherung an die Zielsprache unter Berücksichtigung der Lernaltersprache“ darauf hingewiesen, dass diese Risikobereitschaft bei der Bewertung berücksichtigt werden muss:

„Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, neue sprachliche Strukturen in den Bereichen Lexik und Grammatik anzuwenden und dabei Verstöße gegen zielsprachliche Normen zu riskieren, ist im Sinne des übergeordneten Zieles der kommunikativen Kompetenz von zentraler Bedeutung und bei der Evaluation der Schülerleistungen dementsprechend einzubeziehen.“ (BGBl. II Nr. 216/2018, 57)

Für den Umgang mit solchen sprachlichen Versuchen empfiehlt Kleppin, häufigere Fehler gemeinsam mit der Klasse zu analysieren, um deren Bedürfnisse besser zu kennen und zu wissen, welche Bereiche noch einmal behandelt werden und welcher Lehrstoff möglicherweise vorgezogen werden sollte. (vgl. Kleppin 1998, 41f.)

3.3.2.6. Typologie aus der Lernendenperspektive von Knapp-Potthoff

Die Typologie von Knapp-Potthoff, Annelie (1987, 215f.) erscheint auch deshalb interessant, weil sie die Perspektive des Lerners einnimmt und damit die Auseinandersetzung über Fehler zwischen Lernenden und LehrerIn voraussetzt. Sie umschreibt u.a. Kompetenz- und Performanz-Fehler, enthält aber auch einige der bei Raabe und Kleppin besprochenen Fehlerursachen und bespricht viele lernpsychologische Phänomene und Stadien der LernerInnensprache. Außerdem bezieht sie schon die Möglichkeit der Selbstkorrektur mit ein.

1. Fehler, die man mit Überzeugung gemacht hat – weil man denkt, dass die lernersprachliche Hypothese auf die Struktur der Zielsprache zutrifft.
2. Fehler, die man zum Glück nicht gemacht hat – weil man von mehreren unsicheren Hypothesen zufällig die richtige, auf die Zielsprache zutreffende ausgesucht hat.
3. Fehler, die die anderen nicht sehen (jedenfalls nicht sofort) – weil man eine grammatisch korrekte Äußerung macht, damit aber inhaltlich etwas anderes ausdrückt, als man eigentlich sagen wollte.
4. Fehler, die man gemacht hätte – wenn man bestimmte, neue und/oder komplizierte Strukturen verwendet hätte. Man hat sie aber vermieden und ist lieber auf andere, schon bekannte ausgewichen – auf Kosten der eigentlichen Mitteilungsabsicht. Solche Vermeidungsstrategien sind dem Weiterlernen hinderlich (s.o. Ergebnis von Strategien des Lerners). Obwohl sie „unsichtbare“ Fehler sind, sind sie Indikatoren dafür, welche Schwierigkeiten SchülerInnen noch haben.
5. Fehler, die man selbst korrigieren kann – weil man sein Regelwissen oder memorisierte authentische Texte für eine nachträgliche Kontrolle einsetzt.
6. Fehler, die man in Kauf nimmt – wenn man unsichere sprachliche Hypothesen realisiert oder Kommunikationsstrategien anwendet (Ausdruck durch Umschreiben, Gestik, Muttersprache, andere Fremdsprache,... ausdrücken), weil das kommunikative Interesse im Vordergrund steht.
7. Fehler, die man absichtlich macht – weil man unsichere lernersprachliche Hypothesen ausprobieren und durch die Korrektur die richtige Form erfahren will.

8. Fehler, die kaum vermeidbar sind – da sie notwendige Durchgangsstadien im Spracherwerbsprozess darstellen oder in den Strukturen von Mutter- und Zielsprache begründet sind.
9. Fehler, die nicht nötig wären – weil sie durch Lehrverfahren oder Lehrerverhalten hervorgerufen werden, etwa wenn Lehrstoff ungünstig präsentiert wird, ein immer wiederkehrender Fehler nicht korrigiert oder eine bestimmte Struktur übermäßig geübt wird.
10. Fehler, die man jetzt nicht mehr machen sollte – da man schon genug Input für die Bildung von Hypothesen und ausreichend Übungsmöglichkeiten hatte oder die Struktur schon beherrschte. (vgl. Knapp-Potthoff 1987, 215f, zitiert nach Kleppin 1998, 124f.)

Diese eingehende Auseinandersetzung mit Fehlerursachen setzt einiges an (selbst-)kritischer Reflexion voraus, auch von Seiten des/der Lehrenden – v.a. beim Punkt 9: „Fehler, die nicht nötig wären – weil sie durch Lehrverfahren oder Lehrerverhalten hervorgerufen werden“. Wenn Lernende und Lehrende aber so intensiv Fehlern und ihren Ursachen auf den Grund gehen, ist das bereits ein Teil der Fehlertherapie.

3.4. Zusammenfassende Reflexion über Fehlerbeschreibungen

Demme (2007, 208) sieht eine „differenzierte Fehlerbeschreibung und möglichst genaue Kenntnisse über die Fehlerursachen“ als „wesentliche Voraussetzung dafür, an Lernerfehlern im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten und zu deren schrittweisen Überwindung beizutragen.“ Um dies zu erfüllen, erscheint es für die Praxis sinnvoll, verschiedene Beschreibungsformen bzw. Typologien zu kombinieren.

Mit einfacheren linguistischen Typologien kann ein Überblick darüber gewonnen werden, in welchen Bereichen die Schwierigkeiten liegen, mit der eingehenderen Analyse der Fehlerursachen können die Fehler aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Indem die Ursachen ergründet und mit den Lernenden besprochen werden, versetzt sich der/die LehrerIn in die Lernenden hinein und findet unter Umständen effektivere Wege zur Fehlertherapie. Wie Lee (1965) festhält, „(ermöglicht) eine Untersuchung der von Schülern gemachten Fehlern

dem Lehrer, sich besser in die Unterrichtssituation hineinzusetzen und sie sozusagen durch die linguistische Brille des Schülers zu sehen.“ (zitiert nach Nickel 1972, 24)

Es kann jedoch nicht nur eine schriftliche Produktion alleine Gegenstand der Analyse sein, sondern es müssen metasprachliche Daten wie Angaben des Lerners über seine Ausdrucksabsichten und seine sprachliche Produktion miteinbezogen werden. Wie Raabe bemerkt, müssen mit steigenden Ansprüchen und Intentionen bei der Fehlerbeschreibung die Ansprüche an die Erhebung der flankierenden Fehlerdaten steigen. (vgl. Raabe 1980, 70)

Andere Texte des Lernenden sollten als Vergleichsmaterial herangezogen werden können und der/die LehrerIn sollte etwas über den Lerner und seine Interimssprache wissen. Ideal wäre es, die Ausgangssprache des Lerners zu kennen, um kontrastive Analysen machen zu können.

Bei der Identifizierung der Fehler müssen die jeweiligen Lehrziele berücksichtigt werden, die Arbeit des/der Schülers/Schülerin muss aber auch mit anderen aus der Gruppe verglichen werden.

Beim Einsatz von Typologien gilt es immer zu bedenken, dass sie nur einen Teil der sprachlichen Äußerungen eines Lernenden „abbildet“: So ist eine Zusammenstellung der mündlichen Fehler schwieriger zu bewerkstelligen als die der schriftlichen. Aber auch „unsichtbare Fehler“ wie Vermeidungsverhalten scheinen in den meisten Typologien nur indirekt auf, deswegen sollte besonders darauf geachtet werden.

Der weiterführende Nutzen von Typologien im Unterricht liegt in der Erleichterung der Planung („Was soll im Unterricht wann in welcher Reihenfolge bearbeitet werden?“) und in der fundierteren Begründung für Bewertungen.

Kleppin (2010, 1064) stellt dazu fest, dass „Fehlerklassifikationen [...] kaum noch einen Stellenwert für die Bewertung [haben]“, da sich spätestens seit dem GERS „die in standardisierten Tests übliche kriteriale Bewertung“ durchgesetzt hat, „nach der Fehler nicht mehr klassifiziert, gewichtet und (über einen Fehlerquotienten) quantifiziert werden.“ Allerdings können Klassifikationen weiterhin für die Diagnose und als Feedback-Werkzeug nützlich sein, „solange sie für Lernende nachvollziehbar sind“, wird weiters angemerkt. (ebd.)

In Anlehnung an Hufeisen (1998) meint Lavalaye (2015, 11), die Fehleranalyse könne eine „Indikatorin für den Lernprozess“ sein, aber sie allein reiche nicht aus. Denn „Fehleranalysen beschäftigen sich per Definition ausschließlich mit sichtbaren/hörbaren Abweichungen von der zielsprachlichen Norm. Unbeachtet bleibt dabei all das, was der Lerner richtig gemacht hat [...]“, stellt Lindemann (1998, 162, zitiert nach Lavalaye, 11) fest.

Genau darauf zielt die Kompetenzorientierung im standardisierten Beurteilungsraster ab. Sie lenkt den Blick der LehrerInnen darauf, was die SchülerInnen schon können und verpflichtet sie dazu, die Texte nach verschiedenen Kriterien zu beurteilen. Sprachrichtigkeit ist dabei, wie in Kapitel 2.2. beschrieben, nur eine der Fertigkeiten, die bewertet werden. Die Kriterien „Aufbau und Layout“, „Spektrum sprachlicher Mittel“ und „Erfüllung der Aufgabenstellung“ zählen ebenso viel.

4. Fehlerdidaktik

Die Fehlerdidaktik ist der letzte Schritt der Fehleranalyse in der Beschreibung nach Spillner (2006, 552). Sie beinhaltet mehr Arbeitsschritte als die vorhergehenden Etappen und betrifft mehrere Bereiche der Fremdsprachendidaktik, nämlich Korrektur, Diagnose, Bewertung, didaktischen Kommentar, Therapie und Prophylaxe. Im Unterschied zu den Schritten davor sind die Lernenden direkt betroffen und werden miteinbezogen. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit Fehlern in der Interaktion zwischen LehrerIn und SchülerIn.

Im Folgenden sollen mit der Fehlerkorrektur und -therapie wesentliche Bereiche der Fehlerdidaktik beleuchtet werden.

4.1. Fehlerkorrektur

4.1.1. Forschungsgeschichte und Status quo

„Fehlerkorrekturen gehören zum Alltagsgeschäft“ von Fremdsprachenlehrenden und spielen deshalb eine zentrale Rolle in der Fehlerdidaktik. (vgl. Demme 2007, 209) Trotzdem gab es lange Zeit kaum Untersuchungen zur Fehlerkorrektur in der Forschung zur Fremdsprachendidaktik. Demme erklärt dies damit, dass die Komplexität von Korrekturprozessen unterschätzt wurde. Sprachkompetenz sei zwar eine „wesentliche Voraussetzung, um angemessen korrigieren zu können“, sie stelle aber nur einen Aspekt unter vielen anderen dar. (vgl. ebd.)

Weil so wenig zum Thema Fehlerkorrektur geforscht wurde, fand auch in der didaktisch-methodischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden kaum Auseinandersetzung damit statt. In der Unterrichtspraxis fühlten sich LehrerInnen deshalb mit Problemen der Fehlerkorrektur „hilflos und alleingelassen“, wie Demme aus zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen weiß. Seit den 1990er Jahren haben empirische Untersuchungen zum Thema – insbesondere zu mündlicher Fehlerkorrektur – aber deutlich zugenommen. (vgl. ebd.)

Die groß angelegte deutsche Schulleistungsstudie DESI (Klieme u.a. 2008) evaluiert u. a. den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Ein positives Fehlerklima, das unter anderem an der Nutzung von Fehlern als Lerngelegenheiten und der Möglichkeit zur Selbstkorrektur zu bemerken ist, wird darin als Qualitätsfaktor im Unterricht gesehen.

Studien zur Beobachtung von Fehlerkorrekturen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Tönshoff 2005) zeigen, dass es in Bezug auf Fehlerkultur eine Kluft zwischen den Vorstellungen der Fachdidaktik und der Praxis im Fremdsprachenunterricht gibt. (vgl. Gogolin 2012, 8)

Bohnensteffen, der eine empirische Untersuchung zu schriftlicher Fehlerkorrektur durchgeführt hat, stellt dazu fest, dass laut befragten Lehrern die Korrektur von schriftlichen Arbeiten einer der größten „berufsbedingten Belastungsfaktoren“ ist (Bohnensteffen 2010, 24). Diese Arbeitsbelastung wirkt sich auch auf die Qualität des Korrigierens aus:

„Da diese Arbeit ungeahnte Energien absorbiert, ergreifen viele Lehrer eigeninitiativ arbeitsentlastende Maßnahmen. Das kann mitunter dazu führen, dass sie Korrekturroutinen für den schriftlichen Bereich entwickeln, die unter Umständen nicht mehr [...] den Ergebnissen der fachdidaktischen Forschung und/oder den Bedürfnissen der Schüler entsprechen.“ (ebd.)

Wichtig ist es daher, „so früh und so oft wie möglich Gelegenheiten des Abgleichs zu schaffen, um eine empirisch fundierte, realistische Standortbestimmung zu leisten.“ (Helmke 2009, 37, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 24).

Weil Untersuchungen zur Fehlerthematik „fast immer unter Ausschluss der Betroffenen“ durchgeführt werden, sollte im Hinblick auf eine schülerorientierte

Fehlerdidaktik neben der Sichtweise der LehrerInnen auch verstärkt jene der SchülerInnen berücksichtigt werden. (vgl. Bohnensteffen 2010, 25)

4.1.2. Korrekturpraxis und Auswirkungen

Die herkömmliche Korrekturmethode im schriftlichen Bereich im Fremdsprachenunterricht wird von Bohnensteffen in Anlehnung an Macht (1998, 364; zitiert nach Bohnensteffen 2010, 61) als „reine Symptom-Therapie“ beschrieben: Die Lehrperson streicht die Fehler in den Texten der SchülerInnen an, schreibt die berichtigte Form dazu und die SchülerInnen schreiben die zuvor falsch geschriebenen Wörter und Sätze ab. Diese Art von Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern ist dem heutigen Fehlerverständnis nicht mehr angemessen, wird aber immer noch so praktiziert.

Wie Bohnensteffen (2010, 58) beschreibt, „scheint [es] [...] gängige Praxis zu sein, dass das Schülerinteresse nach Rückgabe der Arbeit lediglich der Note gilt.“ Es finde kaum „intensive Auseinandersetzung mit den gemachten Fehlern“ statt, um die „eigene Sprachperformanz“ zu verbessern. „Das Sach- und Lerninteresse“ werde durch diese „ausschließliche Orientierung an Noten“ untergraben, meint Bohnensteffen in Anlehnung an Girmes (2008, 16, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 58) Durch diese Vorgangsweise entfällt die Fehlerprophylaxe, die für die Korrektur jedoch unverzichtbar ist. (vgl. ebd.) Deshalb würden bei nächster Gelegenheit „die gleichen Fehler [...] in einem leicht veränderten Kontext wieder gemacht.“ (Macht 1992, 25; zitiert nach Polleti 2001, 10) Auch Busse (2015, 202) spricht im Zusammenhang mit Studien zur Effektivität von Fehler- bzw. Grammatikkorrekturen von der „Lehrenden allzu bekannte[n] Tatsache, dass Lernende trotz Korrektur immer wieder ähnliche Fehler machen.“ Busse führt in diesem Kontext die provokante Forderung Truscotts (1996) nach der Abschaffung der Fehler- und Grammatikkorrektur im Fremdsprachenunterricht an. Truscott meinte, korrekatives Feedback sei nicht nur ineffektiv, sondern wirke sich auch negativ auf die Lernmotivation aus, weil Lernende dadurch komplexere linguistische Formen vermeiden würden. (vgl. Busse 2015, 202) Dies löste eine wissenschaftliche Debatte aus und führte zu vielen empirischen Studien (vgl. z.B. die Meta-Analyse von Russell & Spada 2006, zitiert nach Busse 2015, 202). Diesen Untersuchungen zufolge haben Rückmeldungen „zu genau eingegrenzten Fehlern und Grammatik-

problemen“ positive Auswirkungen „auf die Textüberarbeitung“ und sind „somit nicht nutzlos“. (Busse 2015, 202) Korrekturen führen demnach auch nicht gezwungenermaßen zur Vermeidung komplexerer linguistischer Strukturen. (vgl. ebd.) Damit sich Feedback positiv auswirkt, muss es „informierend sein, also „über die Korrektheit einer Aufgabenbearbeitung“ Auskunft geben. (ebd.) Darüberhinaus sollte es aufzeigen, welche Fortschritte der/die Lernende gemacht hat und wie die Leistung verbessert werden kann. (vgl. Busse 2015, 203)

4.1.3. „Nachphase“ im Korrekturprozess

Portmann (1991, 541, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 46) teilt den Korrekturprozess in vier Phasen ein: Nach der „Lokalisierung, Identifikation und Emendation“ (Markieren und Verbessern) von Fehlern sollte die „entsprechende Veränderung der Kenntnisbasis“ erfolgen. SchülerInnen sollten also aus der Auseinandersetzung mit Fehlern lernen und ihre Sprachkompetenz verbessern. Bohnensteffen sieht Portmann damit als einen der ersten, „die den Zeitraum nach der Korrektur durch den Lehrer“ thematisieren. Diese „Phase nach der Rückgabe von schriftlichen Arbeiten“ sollte nicht vom „Korrekturprozess abgekoppelt werden“. (ebd.) In dieser „Nachphase“ werden nämlich „die Grundlagen für die Veränderung sowohl der Sprachkompetenz als auch der Sprachperformanz gelegt“. (ebd.)

Zwar mag das Hauptaugenmerk der SchülerInnen nach Rückgabe der Arbeit – wie oben beschrieben – auf ihren Noten liegen, dennoch gibt ein Großteil der SchülerInnen in Bohnensteffens Studie an, interessiert an einer Weiterbeschäftigung mit korrigierten Arbeiten zu sein, sowohl im sprachlichen als auch im inhaltlichen Bereich. (vgl. Bohnensteffen 2010, 230)

Allerdings wird in den meisten Klassen nur eine Schulstunde in die Rückgabe, Besprechung und Korrektur von Schularbeiten investiert – zwei Drittel der befragten SchülerInnen in Bohnensteffens Studie bestätigen dies. (vgl. Bohnensteffen 2010, 231) Auch an österreichischen Schulen scheint diese zeitliche Bemessung üblich zu sein.

„Eine verlorene Stunde“, meint die für die vorliegende Arbeit befragte Lehrerin zu diesem Thema (I 115). Sobald die SchülerInnen die Noten hätten (an denen sie

nichts mehr ändern können), interessiere sie die Arbeit nicht mehr und die Lehrerin sei „schon froh, wenn sie die Arbeit korrigieren.“ (I 26)

Viele SchülerInnen in Bohnensteffens Studie sehen ihren Teil des Korrekturprozesses als „sinnlos“ und „überflüssig“, „weil die Schüler nicht auf die Fehler achten und einfach nur abschreiben“. (Bohnensteffen 2010, 140f.)

Bohnensteffen (2010, 231) merkt an, es sei „kaum möglich, in einer Schulstunde den Nachfragen und Klärungswünschen der Schüler angemessen nachzukommen.“ Ein intensiver Austausch zwischen Schülern und Lehrer könne „somit nicht stattfinden“, weder Schüler noch Lehrer würden die „diagnostischen und prognostischen Potenziale“ der Korrektur nutzen. (ebd.) Auch wird auf diese Weise weder die Arbeit der SchülerInnen noch die des Lehrers ausreichend gewürdigt, wodurch der Sinn des Bemühens in Frage gestellt wird und in der Folge die Motivation sinkt.

Es müsste daher mehr Zeit für diese „Nachphase“ der Korrektur vorgesehen werden. Auch eine individuelle Besprechung von Arbeiten sieht Bohnensteffen als sinnvoll, besonders im fortgeschrittenen Sprachniveau, da Schüler dann vermehrt unterschiedliche Fehlerschwerpunkte haben. (vgl. ebd., 232) Solche Besprechungen beanspruchen aber viel Zeit. Fast 40 Prozent der Schüler in Bohnensteffens Studie geben denn auch an, eine individuelle Besprechung von Klausuren fände nie statt. (vgl. ebd.)

Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit der „Nachphase“ bringt Bohnensteffen auch die Erkenntnis Havraneks ein, nach der „Schüler ein wichtiger Bestandteil des Korrekturprozesses sind“ und es nur durch das Einbeziehen aller an diesem Prozess beteiligten Personen möglich sei, die „Inhalte des Konzepts der Korrektur“ im Unterricht zu bestimmen. (Havranek 2002, 24, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 59). Bohnensteffen betont, dass die Korrektur den Lernprozess nicht abschließen, sondern einen neuen eröffnen sollte und dass ein stärkeres Einbeziehen „der „Nachphase“ in den Korrekturprozess [...] dessen Struktur entscheidend verändern würde“. (Bohnensteffen 2010, 59) Kritisch merkt er an, dass „das übergeordnete Ziel der aktuellen schriftlichen Korrekturpraxis [...] in der Bewertung schriftlicher Schülerleistungen“ bestehe „und damit zu einem nicht unerheblichen Teil in der

Herausstellung der Leistungsmängel der Schüler.“ (ebd.) Ob und inwiefern sich dies seitdem durch das standardisierte Beurteilungsraster verändert hat, wird in Kapitel 5 anhand der Bewertung zweier Textproduktionen analysiert.

4.1.4. Kommentare und Korrekturbesprechung

Damit Lernende produktiv mit Korrekturen weiterarbeiten können, sollten sie ausführliche Hinweise zu sprachlichen Fehlern bekommen. (vgl. Bohnensteffen 2010, 222) Bohnensteffen führt in diesem Zusammenhang eine Studie von Bitchener (2003) an. Diese ergab, dass SchülerInnen, die solche detaillierten Hinweise erhielten – oft in Kombination mit einer individuellen Korrekturbesprechung –, in nachfolgenden Textproduktionen besser abschnitten als die SchülerInnen, „die keine oder nur eine schriftliche Rückmeldung erhielten“. (vgl. Bohnensteffen 2010, 224)

Mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen in Bohnensteffens Untersuchung gibt jedoch an, dass sie keine ausführlichen Hinweise bekämen, während im Widerspruch dazu über 80 Prozent der LehrerInnen anführen, solche Hinweise zu geben. Bohnensteffen sieht diese Lernenden mit ihren Fehlern „alleingelassen“. (ebd. 223)

Die „Theorie-Praxis-Diskrepanz“ erklärt er einerseits mit der „hohen Korrekturbelastung“, die es zeitlich verunmöglicht, eingehende Kommentare zu geben, und andererseits mit einer „unzulänglichen methodischen Lehrerausbildung im Bereich der Korrekturmethodik“. (ebd. 224)

4.1.5. Korrekturzeichen und Korrekturformen

Eine Voraussetzung für die selbstständige Bearbeitung von Korrekturen durch SchülerInnen sei eine einheitliche und differenzierte Fehlerbezeichnung. (ebd. 225) Dadurch könnten Lernende im Sinne der Lernerautonomie eigenständig mit Referenzwerken arbeiten und individuelle Fehlerschwerpunkte besser identifizieren. Das Kürzel „G“ für Grammatikfehler helfe ihnen dabei nicht weiter, weil zu viele verschiedene Fehlerarten darunter fallen. Als eine Lösungsmöglichkeit nennt Bohnensteffen „verschiedene Symbole als Hinweis für Fehlerquellen“ oder „Verweise“ auf entsprechende Seiten in Lehrbüchern an den Rand zu schreiben. (ebd. 228)

Korrekturzeichen sind an österreichischen Schulen nicht standardisiert und reglementiert – laut der für die vorliegende Arbeit befragten Lehrerin „denkt sich (die) jeder Lehrer selbst aus.“ (I,37) In Deutschland fällt Bausch/Kleppin „eine nicht einheitliche Konkretisierung im Hinblick auf Fehlerbezeichnung [...] und Anwendung der Sprachnorm“ auf. (Bausch/Kleppin 2016, 408)

Laut den SchülerInnen in Bohnensteffens Studie sind Korrekturzeichen vielfach auch nicht bei einem Lehrer durchgängig gleich.

Das heißt, LehrerInnen sollten auf ein konsistentes, nachvollziehbares Korrekturzeichensystem achten und sicherstellen, dass es die SchülerInnen verstehen. Eine Meta-Analyse zu schriftlich-korrektivem Feedback von Kang/ Han (2015), die von Bausch/Kleppin in diesem Zusammenhang angeführt wird, kommt zu dem Resultat, dass die Verständlichkeit schriftlicher Korrekturen für Lernende entscheidend für die „Weiterentwicklung grammatischer Korrektheit“ ist. (Bausch/ Kleppin 2016, 408)

Grundsätzlich gibt es für die Korrektur schriftlicher Texte verschiedene Formen des Markierens und Berichtigens (Nieweler 2017, 312):

- „durch einfaches Markieren im Text z.B. durch Unterstreichen
- durch Markieren und Gewichten im Text oder auf dem Rand, z.B. durch Verwendung unterschiedlicher Farben
- durch Markieren im Text, Gewichten und Kategorisieren auf dem Rand, z.B. durch zuvor festgelegte Fehlerbezeichnungen - die gebräuchlichste Variante
- durch Markieren im Text und Verbesserungsvorschläge, z.B. im Text oder auf dem Rand
- durch Markieren im Text, Kategorisieren auf dem Rand, Verbesserungsvorschläge jedoch nur bei Irrtümern, d.h. Fehlern, von denen anzunehmen ist, dass der Schüler sie nicht alleine verbessern kann.“

Das von Nieweler angesprochene „Gewichten“ von Fehlern scheint nur für Deutschland relevant, da dort teilweise (immer noch) mit Fehlerquotienten bewertet wird – was im Widerspruch zur Kompetenzorientierung steht.

Die für die vorliegende Arbeit analysierten Textperformanzen in Schularbeiten wurden von der Lehrerin durch Markieren im Text, Kategorisieren mit Kürzeln am Rand und Verbesserungsvorschlägen korrigiert. Dabei wurden ausschließlich Fehler in Bezug auf Sprachrichtigkeit korrigiert, es fanden sich keine Korrekturen

oder Anmerkungen zu anderen Kriterien. Auch gab es keine zusammenfassenden Kommentare in den Arbeiten.

Dass die berichtigte Form immer dazugeschrieben wird, hält die befragte Lehrerin für sehr wichtig – es ist anzunehmen, dass dadurch sichergestellt werden soll, dass die SchülerInnen die richtige Form sehen und bei der Korrektur gleich abschreiben können. Dass SchülerInnen die korrekte Form selbst herausfinden könnten (wodurch u.a. ein größerer Lerneffekt erzielt werden könnte), scheint nicht vorstellbar bzw. gibt es keine Zeit für individuelle Lernberatung, falls sie Fehler nicht selbstständig korrigieren können.

Nieweler (2017, 312) hält dazu fest, dass „die ideale Form der schriftlichen Korrektur [...] immer die (ist), die den Schülern ein Maximum an Einsicht in ihre Fehler vermittelt und ihnen gleichzeitig ein Höchstmaß an leistbarer Selbstkorrektur ermöglicht und abverlangt.“

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass dieses „Höchstmaß an leistbarer Selbstkorrektur“ je nach SchülerIn sehr unterschiedlich sein kann – LehrerInnen sollten ihre Korrekturen also auf die SchülerInnen abstimmen, um sie weder zu über- noch zu unterfordern. Es ist fraglich, inwieweit dies aufgrund ohnehin beschränkter Zeitressourcen realisierbar ist, wünschenswert wäre jedenfalls, die SchülerInnen beim Korrekturprozess stärker einzubeziehen.

Wie Kleppin (2016, 414) feststellt, tendieren Lehrende dazu, bestimmte Korrekturtechniken immer anzuwenden, also Korrekturroutinen zu entwickeln. Deshalb sollten sie sich „mit unterschiedlichen Korrekturtechniken auseinandersetzen und ein möglichst breites Spektrum an Korrekturverfahren einsetzen.“ (ebd.) Obwohl Kleppin dies vor allem auf die mündliche Fehlerkorrektur bezieht, trifft es auch auf die schriftliche Korrektur zu. Zwar sollten bei Schularbeiten die Korrekturformen für SchülerInnen einheitlich sein, doch ist es durchaus vorstellbar, nicht alle Fehler zu korrigieren, sondern nur solche, „von denen anzunehmen ist, dass der Schüler sie nicht alleine verbessern kann.“ (Nieweler 2017, 312) Das betrifft vor allem lexiko-semantiche und sozio-pragmatische Fehler, während es sich bei Fehlern im morphosyntaktischen Bereich laut Bausch/Kleppin (2016, 409) oft um Performanzfehler handelt, die Lernende selbst korrigieren könnten.

Auch Bausch/Kleppin merken an, dass Korrekturzeichen einfach, verständlich und hilfreich sein sollten. Sie empfehlen, Klassifikationen – „da keine [davon] in sich stimmig und logisch ist“ (ebd.) – an die jeweilige Gruppe und den jeweiligen Lernstand anzupassen und dementsprechend weiter auszudifferenzieren.

Für Fehler bei fortgeschrittenen Lernern empfiehlt Nieweler (2017, 313) folgende Fehlerkürzel – aufgeteilt in „Lexikalische Fehler“ und „Grammatische Fehler“ mit jeweils mehreren Unterkategorien:

Lexikalische Fehler	Grammatische Fehler
R: falsche Rechtschreibung	Acc: falscher accord: falsche morphosyntaktische Bezüge, v.a. im Bereich der Endungen z.B. <i>*tu écoute, *les chanson</i>
W: falsche Wortwahl	F: morphologischer Fehler - falsche oder nicht existierende Formen von Verben, Nomen, Adjektiven, Adverbien oder Pronomen z.B. <i>*les journals, *cettes fleurs, *élegantement</i>
A: falscher Ausdruck	Det: Verwendung des falschen Determinanten (Begleiters), z.B. <i>*Je n'ai pas une chance</i>
Gen: falscher Genusgebrauch	Pron: falscher Pronomengebrauch: Verwechslung von <i>qui</i> und <i>que</i> , <i>qui</i> und <i>ce qui</i> , <i>lui</i> und <i>le</i> usw
	Präp: Verwendung der falschen Präposition z.B. <i>*devant le dîner,</i>
	Konj: Verwendung der falschen Konjunktion
	T: falscher Tempusgebrauch
	M: falscher Modusgebrauch
	St: falsche Satzstellung oder falscher Satzbau z.B. <i>Il normalement dort. Je le vais chercher.</i>

Er rät, den Schülern Fehlerkategorisierungen und Korrekturzeichen vorzustellen und Hinweise für nachhaltige „Reparaturmaßnahmen“ zu geben – z.B. neben „W“ für falsche Wortwahl ein Pfeil mit Hinweis „Wörterbuch“. (Nieweler 2017, 313)

4.1.6. Sozialformen bei der Korrektur

Bohnensteffen beschreibt das herkömmliche Vorgehen bei der Nachbesprechung einer Schularbeit folgendermaßen: Die Lehrperson gibt die korrigierte Schularbeit an die SchülerInnen zurück, die dann die markierten Fehler mit den Berich-

tigungen des Lehrers in Einzelarbeit abschreiben sollen. (vgl. Bohnensteffen 2010, 235). Auch zehn Jahre nach Bohnensteffens Studie wird dies laut den Angaben der für diese Arbeit befragten Lehrerin immer noch so gehandhabt.

Fast 60 Prozent der LehrerInnen in Bohnensteffens Studie halten die Einzelarbeit bei der Korrektur für „geeignet“ bzw. „sehr geeignet“, SchülerInnen dagegen bevorzugen Partner- und Gruppenarbeit. Auch bewerten 45 Prozent der Lehrer in dieser Untersuchung den Lehrervortrag als „geeignet“ bzw. „sehr geeignet“ für die Nachbesprechung. Diesen hält aber über die Hälfte der Schüler für nur „bedingt geeignet“, 18 Prozent finden ihn „gar nicht geeignet“. (ebd.)

Bohnensteffen erklärt dies damit, dass die SchülerInnen beim Lehrervortrag zur „Passivität verurteilt“ sind – insbesondere beim Fehlerthema sähen sie sich „Vorträgen über ihre sprachlichen Mängel ausgesetzt“. Deshalb sei aus ihrer Sicht „die Ablehnung dieser Sozialform verständlich“. (ebd.)

Eine aktive Beschäftigung mit Fehlern sei aber lernpsychologisch „von hoher Relevanz“, betont Bohnensteffen und meint in Anlehnung an Hill (2005, 28, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 237), dass „90 Prozent dessen, was Lerner selbst tun, von ihnen behalten werden“. „Aus einer passiven Kenntnisnahme von Fehlern (Lehrervortrag)“ sollte deshalb „eine aktive Auseinandersetzung mit ihnen“ gemacht werden. Dies könne sich aber nicht im Abschreiben von Berichtigungen erschöpfen, Schüler sollten sich vielmehr „die Ursachen ihrer Fehler aktiv erarbeiten“ und ihre Fehler verstehen, um sie in Zukunft möglichst zu vermeiden. (Bohnensteffen 2010, 237)

Dass sich SchülerInnen in Partner- und Gruppenarbeit mit ihren Fehlern beschäftigen möchten, führt Bohnensteffen darauf zurück, dass sich viele Schüler mit der selbstständigen Korrektur von Fehlern überfordert fühlen. (Bohnensteffen 2010, 235) Sie könnten oft nicht verstehen, was an den vom Lehrer markierten Textteilen fehlerhaft ist, und sähen sich nicht im Stande, den Text zu korrigieren. Dies treffe besonders auf Fehler im lexikalischen Bereich (Wort- oder Ausdrucksfehler) zu, aber auch bei Fehlern im grammatikalischen Bereich würden sie oft Beratung brauchen. (ebd.)

Folglich beschränkt sich die Korrekturarbeit der SchülerInnen also doch nicht

immer auf das Abschreiben der Berichtigungen des Lehrers – oder die Hinweise des Lehrers erschließen sich ihnen nicht in jedem Fall.

In Gruppen- und Partnerarbeit könnten sie sich gemeinsam beraten und einander helfen, „sind mit ihren Fehlern nicht allein“ und sehen, dass andere auch Fehler machen. (Bohnensteffen 2010, 236) In diesen Sozialformen sind SchülerInnen aktiver, setzen sich mehr mit der Sache auseinander und werden selbstständiger.

Bohnensteffen regt an, den SchülerInnen dazu Arbeitsaufgaben zu stellen z. B.

1. „In which part of your text are (too) many mistakes. Why?
2. Find (5) different mistakes you are really angry about and talk to your partners about your feelings.
3. Together with your partners correct these mistakes. “Explain” them by finding a rule.“ (Bohnensteffen 2010, 236)

4.1.7. Andere Formen der Korrektur

Besonders bei Hausübungen können unterschiedliche Korrekturformen und -methoden ausprobiert werden. Diese können sowohl Arbeitsweisen der Lehrkraft als auch der SchülerInnen betreffen und verschiedene Sozialformen beinhalten.

Polleti (2001, 11) merkt an, dass „individuelle, verständnisvolle, effiziente Fehlerkorrektur in überfüllten Schulklassen [...] nicht leicht“ sei, geeignete Verfahren dafür seien z.B. die *correction minute* oder die Schülerselbstkorrektur im Tandem und in Kleingruppen. Bei der „*correction minute*“ (Polleti 2001, 8) sammeln Lehrende häufige Fehler in Hausübungen oder Schularbeiten (z.B. *il *est 12 ans, beaucoup de*) und zeigt diese anonymisiert in der nächsten Stunde an der Tafel. Im Kollektiv werden dazu Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

Bei der selektiven Korrektur (vgl. Nieweler 2017, 319) wird nur ein sprachlicher Bereich vom Lehrer korrigiert (z.B. nur Tempusfehler / Konnektoren / Relativpronomen). Mit der entsprechenden Methode für die SchülerInnen – der „Textlupe“ (Joosten/Nieweler 2001, 23) – wird in mehreren Korrekturdurchgängen auf jeweils andere Schwerpunkte wie z.B. Hilfsverben beim *passé composé + accord* geachtet. Eine Vielzahl an Studien zeigt, dass selektive Fehlerkorrektur wirksamer als umfassende Fehlerkorrektur ist, stellt Busse (2015, 205) dazu fest.

Wenn SchülerInnen in Partner- oder Gruppenarbeit korrigieren, reicht es oft auch aus, wenn Fehler nur markiert werden oder ein Lösungsschlüssel bzw. Benchmarking-Text ausgegeben wird (vgl. Bausch/Kleppin 2016, 408) – die SchülerInnen könnten einander dann helfen, Fehler zu berichtigen. Aber auch Fehlerursachen, die zu wenig im Unterricht thematisiert werden, könnten in kooperativer Lernform erörtert werden.

Einer besonderen Behandlung bedürfen Bausch und Kleppin (2016, 409) zufolge die sprachlichen „Versuche“ der SchülerInnen etwas auszudrücken, was sie noch nicht beherrschen. Wenn es dabei um die Lebenswelt der Lernenden oder „kulturspezifische Routinen“ gehe, könne auch ein Unterrichtsgespräch daraus gemacht werden. An Lösungen sollten Lernende schrittweise mit kleinen Hilfen herangeführt werden. (vgl. ebd.)

Mehr Interesse für den Korrekturprozess könnte auch durch „2-Phasen-Schularbeiten“ erreicht werden, wenn SchülerInnen die Gelegenheit haben, eine Selbstkorrektur ihrer Texte durchzuführen und somit eine bessere Note zu erzielen, nachdem der/die LehrerIn die Arbeiten durchgesehen und mündlich Anmerkungen zu Fehlern weitergegeben hat. Busse (2015, 203) führt in diesem Zusammenhang Hatties Meta-Analyse (2009) an, wonach „formatives Feedback und Prozessfeedback“ die Lernmotivation mehr fördern „als summatives Feedback bzw. Hinweise zum Endprodukt oder auch die schlichte Notenvergabe.“ Formatives Feedback gibt Lernenden Hinweise zum Lernprozess und regt daher sie daher mehr dazu an, sich aktiv mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen. Im Vergleich zu summativem Feedback wirkt sich formatives Feedback somit positiver auf Selbstwirksamkeitswahrnehmungen aus. (vgl. Busse 2015, 203)

Bei herkömmlichen Schularbeiten müsste die Selbstkorrektur der SchülerInnen folglich nachträglich positiv in die Bewertung einbezogen werden, damit diese Korrekturen „Auswirkungen für das weitere Lernen“ haben. (Kleppin 2006, 67)

Korrekturmethode sollten auch in Feedbackgesprächen eine Rolle spielen. Wenn Lernende z.B. gemeinsam eine Schreibaufgabe bearbeiten, dabei Schwierigkeiten

auftreten und sie Lösungen dazu besprechen, kann der/die Lehrerin ihnen im Gespräch mit Strategien und Tipps zum Schreiben weiterhelfen. Schriftliche Korrektur kann Bausch/Kleppin (2016, 410) zufolge demnach nicht „auf die schriftlichen Anmerkungen zu Schreibprodukten reduziert werden“, sie sollte in Verbindung mit schriftlichem und mündlichem Feedback zu Textproduktionen und Schreibprozessen gesehen werden. Auch Busse (2015, 208) erachtet „konkrete Handlungsanweisungen zur Verbesserung, insbesondere strategische Hinweise für die Planung, Korrektur und Überarbeitung des Schreibprodukts [als] wichtig“. Dabei müsse allerdings „auf die Bedürfnisse und den Wissensstand“ der SchülerInnen eingegangen werden. (ebd.) Zur Vermittlung des Schreibens stellt Bohnensteffen fest, dass SchülerInnen mehr über das Schreiben von Texten als dreigliedrigen Prozess – planen, formulieren, überarbeiten – vermittelt werden sollte. Ein reflektierter Schreibprozess trage u.a. zu einer Reduzierung sprachlicher Fehler bei. (vgl. Bohnensteffen 2010, 171)

Ein wichtiger Aspekt bei der Korrektur ist die „affektiv-emotionale Dimension von Fehlern“ (Demme 2007, 211). Busse (2015, 207) führt in dem Zusammenhang Studien an, denen zufolge „es doppelt so viel positives wie negatives Feedback geben sollte“, damit sich die Rückmeldung positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Dass LehrerInnen ermutigendes Feedback geben, sei auch deshalb wichtig, weil „existierende Selbstwirksamkeitsempfindungen schneller zerstört als aufgebaut werden können“ (vgl. ebd.).

Lehrende sollten deswegen auch dafür sensibilisiert sein, das Heitere, sprachlich Kreative an Fehlern zu vermitteln und gemeinsam mit den SchülerInnen zu entdecken. Ein humorvoller, spielerisch-kreativer und damit positiver Umgang mit Fehlern ermöglicht Lernenden die angstfreie Beschäftigung mit der Fremdsprache und das Eingehen von sprachlichen Risiken.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern sei noch mit „Ängsten und Vermeidungsverhalten verbunden“, merkt Kleppin (2006, 67) an. Damit „SchülerInnen lernen, Fehler und fehleranfällige Bereiche zu entdecken“, schlägt sie spielerisch-detektivische Methoden wie „das Entdecken fehlerhafter Ausdrücke bei Fehlerversteigerungen“, eine „Belohnung für die meisten entdeckten Fehler in einem Text“ vor, aber auch das Finden von interessanten Fehlern oder das Erraten

von Fehlerursachen könnten zu mehr Motivation in der Beschäftigung mit Fehlern führen. (ebd.)

Bei der Auseinandersetzung mit Fehlerursachen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit sollte – im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik – auch auf andere Sprachen Bezug genommen werden. Dieser „reflektierende Umgang mit Sprache“ im Unterricht wird im Lehrplan auch ausdrücklich eingefordert:

Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. [...] Beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen und Kenntnisse in einer eventuell vorhandenen (in der Familie erworbenen) Erstsprache als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt). (BGBl. II Nr. 216/2018, 128)

Busse (2015, 209) stellt abschließend zu Korrektur und Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten fest, dass „die Erkenntnisse der Feedbackforschung nicht immer ihren Weg in den Unterricht finden.“ Damit LehrerInnen schriftliches Feedback geben könnten, das die Motivation fördert, bräuchten sie dementsprechendes Wissen und Diagnosekompetenzen, die im Lehramtsstudium vermehrt vermittelt werden sollten. Busse schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass LehramtsstudentInnen „mit entsprechender Vorbereitung und wissenschaftlicher Unterstützung“ SchülerInnen zu schriftlichem Feedback interviewen. Darin sollen diese anhand konkreter Rückmeldungen reflektieren, inwieweit diese ihnen nützlich und hilfreich erschienen. Über eine anschließende Analyse dieser Interviews im Seminar und die Untersuchung der entsprechenden Feedbacks könnten die angehenden LehrerInnen für das Thema sensibilisiert werden und auch zu Forschungsprojekten beitragen. (vgl. ebd.)

Fehlerkorrektur sollte im Rahmen der Fehlerdidaktik durch weitere Auseinandersetzung mit Fehlern ergänzt werden. (vgl. Demme 2007, 211)

Eine in der Fachliteratur häufig genannte Möglichkeit dazu ist die von Lernenden geführte Fehlerstatistik. Eine Auswahl davon soll im Folgenden besprochen werden.

4.1.8. Fehlerstatistik-Modelle für SchülerInnen

Um eine Fehlerstatistik anzulegen, schreiben SchülerInnen ihre sprachlichen Fehler nach Kategorien geordnet in eine Tabelle. Die Fehler werden so (in Heft oder Mappe) gesammelt und die Lernenden bekommen einen Überblick über ihre Fehlerschwerpunkte, die sie dann gezielter bearbeiten können, und ihre sprachliche Entwicklung. Der/die LehrerIn kann immer wieder Einblick in diese Fehlerstatistiken nehmen und den Unterricht bzw. die individuelle Lernberatung danach ausrichten. Im Unterschied zu herkömmlichen Verbesserungen von Schularbeiten bedingt diese systematisch geordnete Sammlung von Korrekturen mehr Aktivität der Schülerinnen als das bloße Abschreiben und hat u.a. den Vorteil, dass sie nicht auf lose Zettel geschrieben wird und dann „verschwindet“ – deshalb wird sie u.U. auch als sinnvoller von den Lernenden empfunden und motivierter durchgeführt.

Von Nachteil ist – wie bei allen Fehlerkategorisierungen –, dass die Fehler aus dem Kontext herausgelöst werden. Fehler werden so u.U. schwerer nachvollziehbar. Weiters ist dadurch nicht sichtbar, was die SchülerInnen richtig gemacht haben. Dies sollte dafür in der „ganzheitlichen Betrachtung“ von Schreibperformanzen (s. Kapitel 5) in Form eines schriftlichen Kommentars des/der Lehrenden Beachtung finden.

Die Tabellen für Fehlerstatistiken unterscheiden sich in ihrer Taxonomie, aber auch in Bezug darauf, ob SchülerInnen nur die berichtigte Form oder auch die fehlerhafte darin festhalten sollen. Im Hinblick auf ihre Praktikabilität im Unterricht wird im Folgenden eine Auswahl von Fehlerstatistiken analysiert.

4.1.8.1. Fehlerstatistik nach linguistischen Kategorien bei Nieweler

Nieweler (2017, 314) bringt ein Beispiel für eine von SchülerInnen geführte Fehlerstatistik, in der sowohl die falsche Form als auch die richtige geschrieben werden soll – mit farblicher Markierung der Fehlerstelle.

Name:						
Datum	Rechtschreibung/ Akzente	Wort / Ausdruck	Präposition	Genus / Beziehung	Verbform / Zeiten	Satzbau / Konstruktion

Problematisch bzw. verwirrend für den Gebrauch durch SchülerInnen scheint, dass die Fehler nach einem anderen System als in den von Nieweler vorgeschlagenen Korrekturbezeichnungen (vgl. Nieweler 2017, 313; s. Kapitel 4.1.2.3.) geordnet werden. Weder scheinen die zuvor genannten Korrekturzeichen im Raster auf, noch wird hier nach lexikalischen und grammatischen Fehlern getrennt, wie dies bei den Fehlerbezeichnungen der Fall ist.

Für die Schüler bedeutet dies, dass sie die Korrekturzeichen auf die Kategorien in der Tabelle umlegen müssen, um die Fehler einzuordnen.

Bei einigen Fehlertypen ist nicht klar, welcher Spalte sie zugeordnet werden sollen: So sind Fehler mit dem Kürzel „Acc“ – also „falscher *accord*, falsche morphosyntaktische Bezüge, v.a. im Bereich der Endungen – Bsp. **tu écoute*, **les chanson*, **une chemise vert*, **ils sont venu*“ – nicht eindeutig zuordenbar. Die Verben könnten sowohl in der Spalte „Beziehung“ als auch in der Spalte „Verbform“ stehen. Noch schwieriger erscheint es bei „Konj“ – also Verwendung der falschen Konjunktion – hier scheint keine Spalte richtig geeignet. Aber auch zu „F“ – also „morphologischer Fehler: Formfehler bezeichnen falsche oder nicht existierende Formen von Verben, Nomen, Adjektiven, Adverbien oder Pronomen, Bsp. **les journals*, **cettes fleurs*, **élegantement*“ scheint die zugehörige Kategorie Spalte nicht klar definiert. Je nach Wortart könnten Fehler mit dem gleichen Kürzel „F“ in unterschiedlichen Spalten landen.

Schließlich ist auch die Zuordnung von Fehlern mit dem Kürzel „Det“ – Verwendung des falschen Determinanten [...], Bsp. **Il s'est cassé sa jambe*, **Il est un ingénieur*, **Je n'ai pas une chance* unklar. Hier ist noch am ehesten die Spalte „Beziehung“ passend, aber auch „Wort / Ausdruck“ wäre denkbar. Für Schüler, die diese Arbeit selbstständig durchführen sollten, ist es jedenfalls schwierig, ihre Fehler mit potentiell 13 Fehlerkürzeln den sechs anderslautenden Bezeichnungen in den Spalten zuzuordnen.

Zudem wird in Niewelers Modell die Fehlerursache nicht berücksichtigt, die aber vielfach (u.a. bei Spillner 2006, 555; Bohnensteffen 2010, 37) als wesentlich für die Reflexion über Fehler dargestellt wird.

Für den Gebrauch solcher Fehlertabellen bleibt festzuhalten, dass SchülerInnen die Kategorien erklärt und anhand eines fehlerhaften Textes gemeinsam geübt werden sollten.

Eine für die Schüler eindeutiger und dadurch einfacher handhabbare Form von individueller Fehlerstatistik, die auch die Korrektürkürzel beinhaltet und die Fehlerursachen berücksichtigt, wäre wünschenswert.

Allerdings ist die zusammenführende Darstellung von Korrektürkürzeln, ihrer jeweiligen Bedeutung sowie – von den Schülern einzutragen – den falschen und den richtigen Formen und den jeweiligen Ursachen in einer Tabelle schwer realisierbar, vor allem auf einem A4-Blatt, dem für die Schule üblichen Format.

Am ehesten würde das in einer erweiterbaren Excel-Tabelle funktionieren, doch bislang wird in den meisten Schulen v.a. im Fremdsprachenunterricht noch nicht am Computer gearbeitet. Auch steht diese ausführliche Darstellung, die eigentlich den Schülern dabei helfen sollte, ihre Fehler besser nachzuvollziehen, der Übersichtlichkeit entgegen. Denn je detailreicher die Tabelle, desto unübersichtlicher wird sie. Würde dann auch noch, wie von Spillner gewünscht, die kommunikative Wirkung der Fehler in der Tabelle berücksichtigt, wäre das eine weitere Spalte in der durch die Form begrenzten Fehlertabelle.

4.1.8.2. Fehlerprotokoll nach linguistischen Kategorien bei Böhm

Eine weitere Art der Fehlerstatistik nach linguistischen Kategorien wird bei Böhm (2008, 26) dargestellt. (s. Tabelle im Anhang, 9.3.) Im Fehlerprotokoll sind Fehlerkürzel und ihre jeweilige Bedeutung mit Fehlerbeispiel angeführt. Die Lernenden sollen suchen, zu welcher Art ihre Fehler gehören und so das Typologische an ihren Fehlern erkennen, schreiben aber nur in einer Spalte die Anzahl der jeweiligen Fehler hinein. Die fehlerhaften Formen und deren Korrektur sollen nicht in die Tabelle geschrieben werden – das kann dazu führen, dass SchülerInnen nur die entsprechenden Korrekturzeichen in der Arbeit zählen und die teilweise sehr abstrakten Erklärungen der Korrekturzeichen „überlesen“.

Die Schüleraktivität beschränkt sich dabei letztlich auf das Fehlerzählen, was nicht mehr zeitgemäß ist. Die Auseinandersetzung mit den Fehlern bleibt sehr begrenzt.

4.1.8.3. Fehlerstatistik nach linguistischen Kategorien aus einer Didaktik-Lehrveranstaltung

Die im Folgenden dargestellte Fehlerstatistik wurde in einer Didaktik-Lehrveranstaltung auf der Romanistik der Universität Wien als Beispiel aus der Praxis angeführt.

Recht-schreibung	Grammatik	Wort + Ausdruck	Präposition	Verben + Zeiten	Syntax

Diese Tabelle ist dem Modell von Nieweler sehr ähnlich, allerdings enthält sie zusätzlich eine Grammatikspalte und es fehlt die Genus/Beziehung-Spalte. Auch hier ist bei einigen Fehlerarten (z.B. Genus) nicht ganz klar, wo sie einzuordnen sind. Zudem ist sie linguistisch gesehen inkonsequent, denn die Kategorien „Präposition“ und „Verben + Zeiten“ würden eigentlich unter Grammatik fallen – für SchülerInnen könnte somit eine Begriffsverwirrung entstehen.

Dieses Modell scheint aber von den oben angeführten trotzdem am ehesten der Korrekturpraxis in österreichischen Schulen entgegenzukommen, das heißt, die SchülerInnen könnten gut damit arbeiten, weil die Korrektürkürzel der meisten LehrerInnen den in der Tabelle angeführten Kategorien zuordenbar sind.

Eine grundsätzliche Kritik an der Klassifikation nach linguistischen Kategorien übt Spillner, wenn er feststellt, dass diese „allenfalls didaktisch relevant für den Lehrer sein“ könne, für den Lerner aber nichts bringe. (Spillner 2006, 553) FachdidaktikerInnen wie Kleppin und Nieweler schlagen deshalb auch Fehlerstatistiken vor, in denen Fehler nach anderen Kategorien geordnet werden.

4.1.8.4. Fehlerstatistik nach gemischten Kategorien

Bei Kleppin (1998, 72) wird in diesem Zusammenhang eine einfachere Form von Fehlerstatistik angeführt, in der Fehler nach linguistischen, aber auch anderen Kategorien dokumentiert werden:

Fehlerbeispiel	Fehlerart	Anzahl der Fehler	Korrektur
Je suis allé au Montréal	Präposition		Je suis allé à Montréal
Summe:		1	
Pour le start	Übertragungen aus dem Englischen		Pour le début
Summe:		1	

Hier führen die Lernenden Statistik darüber, welche Fehler sie in bestimmten Phasen besonders häufig machen. Die konkreten Fehler müssen nicht noch einmal aufgeschrieben werden. Fehlerklassifikationen müssen nicht auf einer Ebene liegen, sondern können auch z.B. linguistische Kategorien und Ursachenbeschreibungen mischen.

4.1.8.5. Subjektive Kategorisierung von Fehlern

Nieweler (2017, 314) führt neben dem linguistischen Fehlerstatistikmodell (s.o.) auch ein Fehlerraster an, das SchülerInnen nach anderen, „subjektiven Kategorisierungen“ erstellen könnten. Diese könnte Kategorien enthalten wie „Fehler, den ich nicht vermeiden konnte, weil ich nicht wusste, dass...“, Fehler, den ich noch nie gemacht habe“ oder „Fehler, den ich ständig mache und dem ich nun den Kampf ansage“. (ebd.)

Kleppin (2006, 67f.) sieht Fehlerprotokolle als geeignete Mittel, um Selbstreflexionen über den Lernprozess anzuregen. Mit der Dokumentation von Fehlern können „typische und häufig vorkommende Fehler zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (ebd.) aufgezeigt werden. Zu Fehlerstatistiken nach linguistischen Fehlertypen meint Kleppin, dass dabei die „Ziele zu hoch gesteckt“ würden. Um „Sprachlernbewusstheit zu schulen“ schlägt auch sie Fehlerprotokolle nach subjektiven Kategorien vor, die die SchülerInnen selbst entwickeln sollten.

Beispielhaft führt sie folgendes Modell an (Kleppin 2006, 68):

Meine wichtigsten Fehler	Will ich unbedingt abschaffen	Vermeidung zu schwierig für mich	Korrektur

4.2. Fehlertherapie

Die Fehlertherapie ist nach der Einteilung von Spillner (2006, 552) neben der Fehlerkorrektur ein weiteres Teilgebiet der Fehlerdidaktik und gehört zum letzten Schritt der Fehleranalyse.

Zum Begriff Fehlertherapie merkt Bohnensteffen (2010, 56) an, dass er „negativ besetzt ist“ und „mit Heilung von Krankheiten“ konnotiert wird. Dies steht jedoch im Widerspruch „zu einer Fehlerdidaktik, in der sprachliche Fehler als notwendige Bestandteile eines sprachlichen Lernprozesses gesehen werden.“ (ebd.)

In Ermangelung eines besseren, in der Fachliteratur gebräuchlichen Begriffs wird im Folgenden dennoch der Begriff beibehalten.

Unter Fehlertherapie werden alle Maßnahmen verstanden, die dazu führen können, aufgetretene Fehler in Zukunft vermeiden zu helfen.

Innerhalb der Fehlertherapie-Ansätze gibt es zwei Grundrichtungen: Einerseits fungiert die LehrerIn als FehlertherapeutIn, andererseits gibt die LehrerIn den SchülerInnen die Grundlage zur Selbsttherapie.

4.2.1. LehrerIn als FehlertherapeutIn

Auch bei diesem Ansatz gibt es verschiedene Ausprägungen:

Zum einen kann die LehrerIn geeigneten sprachlichen Input vermitteln, zum anderen koordiniert er/sie passende Übungen und erstellt diese zum Teil selbst.

4.2.1.1. LehrerIn als InputvermittlerIn

Ein möglicher Ansatz innerhalb der Fehlertherapie ist es, SchülerInnen nicht mit Übungen, sondern mit zu ihren Fehlern passendem sprachlichem Material zu konfrontieren. Dabei wird auf die Modellwirkung des korrekten Inputs gesetzt.

Waldemar Marton meint in seinem Aufsatz „*Four Basic Language Teaching Strategies and the Pedagogical Treatment of Error*“, es gebe keine allgemein

richtige Fehlertherapie, sondern die Art des Umgangs mit Fehlern sei abhängig vom jeweiligen Unterrichtskonzept.

Er stellt vier Unterrichtsmethoden und die dazu passenden Fehlerbehandlungen vor: die „*communicative strategy*“ (Marton 1989, 62), die „*receptive strategy*“ (ebd., 63), die „*modelling strategy*“ (ebd., 66) und die „*eclectic strategy*“ (ebd., 68).

Bei der rezeptiven und der rekonstruierenden (*modelling*) Methode sollen – wie es auch schon in der audiovisuellen Methode angestrebt war – Fehler von Anfang an vermieden werden. Die „*eclectic strategy*“ hingegen stellt keine neuartige Unterrichtsmethode dar, sondern ist eine Mischung aus den anderen drei Methoden.

Deswegen soll im Folgenden auf die „*communicative strategy*“ und die dazu passende Fehlertherapie eingegangen werden. Diese will im Unterschied zu den anderen Methoden Fehler nicht vermeiden, sondern mit ihnen arbeiten.

Grundsätzlich unterscheidet Marton folgende drei Fehlerbehandlungen: *error prevention* (Fehlervermeidung), *error correction* (Fehlerkorrektur) und *error eradication* (Fehlerrausrottung) (Marton 1989, 64).

Fehlervermeidung spielt in der kommunikativen Methode keine Rolle, da die SchülerInnen ihre Gedanken frei formulieren sollen und dabei Fehler natürlicherweise auftreten. Die *Fehlerkorrektur* soll vorrangig indirekt durch sprachlich korrekten Input erfolgen. Bei der mündlichen Fehlerkorrektur nimmt der/die LehrerIn die fehlerhafte Äußerung des/r Lernenden auf und wiederholt sie in korrigierter Form. Es liegt allein beim/bei der SchülerIn, ob er/sie die indirekte Fehlerkorrektur – sogenannte „*expansions*“ (Marton 1989, 65) – wiederholt, ignoriert oder schweigend zur Kenntnis nimmt.

Die Notwendigkeit einer *Fehlerrausrottung* ist für Marton dann gegeben, wenn Defizite bestehen, die nicht dem Sprachniveau entsprechen (vgl. Marton 1989, 66). Die Lernenden sollen dann mit Texten arbeiten, die die sprachlichen Problembereiche in gehäufte Form korrekt enthalten. Zusätzlich dazu kann der/die LehrerIn „*expansions*“ einsetzen, um die Wirkung des Inputs zu verstärken. Wie mit dem Input in Form von Texten gearbeitet werden soll, wird jedoch nicht näher erläutert.

Während für Marton explizite Grammatik- oder Rechtschreibübungen mit dem Konzept der „*communicative strategy*“ nicht vereinbar sind, schlägt William R. Lee einen Methodenmix für die Fehlertherapie vor: Der/die LehrerIn soll im Unterricht freie Kommunikation, konzentrierte Lernphasen und Konfrontation mit korrektem sprachlichem Input abwechseln (Lee 1989, 40-45). In den „Input-Phasen“, der „*experiential correction*“ werden die LernerInnen mit authentischem fremdsprachlichem Material konfrontiert (vgl. Lee 1989, 40). Dies sollen nicht nur Texte sein, sondern auch Kontakte zur Zielsprache in Form von SchülerInnenaustausch oder Brieffreundschaft (vgl. Lee 1989, 45). Durch die Konfrontation mit dem korrekten Input bemerken die Lernenden den Unterschied zwischen ihrer Sprache und der der anderen, was besonders im Erstspracherwerb ein wichtiges Lernmoment ausmacht und deshalb auch beim Zweitspracherwerb ermöglicht werden sollte. Bei dieser „*experiential correction*“ ist es Zufall, welche Bereiche therapiert werden (vgl. Lee 1989, 40).

Zielgerichteter erfolgt die Fehlerbehandlung in der „*instructional correction*“ (vgl. Lee 1989, 40). In konzentrierten Lernphasen, sogenannten „*strict periods*“, arbeiten die SchülerInnen mit Drills und speziell ausgearbeiteten Übungen an Problembereichen, die der/die LehrerIn mit Hilfe von Fehleranalysen identifiziert hat (vgl. Lee 1989, 45). Mit dieser Methode weist Lee dem/der Lehrenden bereits eindeutig eine koordinierende Rolle in der Fehlerbehandlung zu.

4.2.1.2. LehrerIn als ÜbungskoordinatorIn

Bei den im Folgenden beschriebenen Ansätzen der Fehlertherapie rückt der/die LehrerIn als TherapeutIn und ÜbungskoordinatorIn stärker in den Mittelpunkt. Er/sie verlässt sich nicht auf die Modellwirkung des sprachlichen Inputs, sondern wählt nach Fehleranalysen die passenden Übungen aus oder erstellt diese selbst. Lee sieht in den konzentrierten Lernphasen des Unterrichts sorgfältig konstruierte Übungen und Drills vor, bei denen die SchülerInnen ihre Problembereiche bearbeiten (vgl. Lee 1989, 45). Für die Erkennung dieser Bereiche bedient sich die Lehrperson der Fehleranalyse, wobei sie darauf achten sollte, zwischen *errors* und *mistakes* zu unterscheiden (vgl. Lee 1989, 43). Therapiert werden nämlich nur die *errors*, während *mistakes* Ausrutscher sind, die von den SchülerInnen selbst

korrigiert werden können. Allerdings ist die Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern nicht unproblematisch.

Wichtig erscheint Lee, in den „*instructional correction*“-Phasen äußerst exakt zu arbeiten und dies auch vorher mit den LernerInnen zu vereinbaren. Es soll für alle Beteiligten klar sein, dass in diesen Phasen ausschließlich an der Verbesserung bestimmter sprachlicher Formen gearbeitet wird.

Diese Phasen dürfen aber keinesfalls überwiegen, da die SchülerInnen sonst bald gelangweilt wären. Manche Fehler können auch durch Input oder geeignete Spiele therapiert werden (vgl. Lee 1989, 40).

Maria Gabriela Schmidt sieht in ihrem Aufsatz „Fehlerbehandlung als didaktisches Konzept“ die Lehrperson noch stärker als GestalterIn des Übungsteils. Sie stellt nicht nur Übungen zusammen, sondern arbeitet spezifische Lernmaterialien aus (vgl. Schmidt 1997, 144). Die vorangehende Fehleranalyse und -typisierung spielt dabei eine grundlegende Rolle.

Elisabeth Thielicke stellt in ihren „Überlegungen zur Fehleranalyse und Fehlertherapie im DfaA-Unterricht“ die Fehleranalyse in den Vordergrund. Ziel ist es, eingeschliffene fehlerhafte Strukturen, die Lerner mitbringen, aufzulösen (vgl. Thielicke 1982, 43). Dabei sollten sowohl offene als auch verdeckte Fehler berücksichtigt werden (vgl. Thielicke 1982, 46). Als offene Fehler definiert sie offen auftretende Abweichungen von Formen und Regeln der Zielsprache, während verdeckte Fehler in Form von Nichtanwendung (Vermeidung) und Übergeneralisierung bestehen (vgl. Thielicke 1982, 47).

Für die Fehleranalyse schlägt Thielicke folgende linguistische Kategorien vor: Orthographie, Morphologie und Syntax, Satzgrenzen, Semantik, Referenz und Tempusgebrauch. Ausgehend von dieser Analyse soll der/die LehrerIn passende Übungen zusammenstellen. Entscheidend dabei ist aber, dass eine bewusstmachende Fehlerkorrektur vorgenommen wird. Dadurch lernen SchülerInnen auf lange Sicht ihre Fehler selbst zu erkennen und zu korrigieren (vgl. Thielicke 1982, 53).

Im Gegensatz zu Lees Modell finden Drills hier wie auch bei Schmidt keinen Platz. Der erste Schritt in der Fehlertherapie eines bestimmten Sprachproblems ist bei

Thielicke die Bewusstmachung: Vor den entsprechenden Übungen erklärt der/die LehrerIn die Regeln, die damit durchgenommen/wiederholt werden sollen. Thieliectes Modell rückt bereits die Möglichkeit der Selbsttherapie ins Blickfeld: Die Lernenden sollen durch die bewusstmachende Vorgangsweise angeleitet werden, Fehler selbst zu erkennen und auszubessern.

Für Frank Kostrzewa ist die Kombination von Fehleranalyse und -therapie unabdinglich für den Lernprozess. Er sieht die Lehrperson „täglich in der Pflicht, Fehleranalysen und -korrekturen durchzuführen.“ (Kostrzewa 1994, 22)

Allerdings macht er auch auf den dabei nicht zu vernachlässigenden Aspekt der Benotung aufmerksam. Der/die Lehrende begibt sich in den Zwiespalt zwischen „diagnostischer Bedeutung“ der Fehler für den dynamischen Spracherwerbsprozess und ihrer normativen Bedeutung für die „Bewertung der Lernerleistungen“. (Kostrzewa 1994, 22).

Um diesem Dilemma zu entgehen, müssen die Fehler genau differenziert werden und – wie bei Lee – zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern unterschieden werden. Indem LehrerInnen das eigene Vorgehen in Bezug auf Fehleranalyse und -korrektur für Lernende transparent und nachvollziehbar machen, könne die Lernerakzeptanz dieser Instrumente der Fehlertherapie gesteigert werden (vgl. Kostrzewa 1994, 23).

Für Lee, Schmidt und Kostrzewa ist also der/die LehrerIn hauptverantwortlich für die Fehlertherapie – bei Thielicke hingegen wird langfristig Selbsttherapie und Eigenverantwortung der SchülerInnen angestrebt.

Edith Slembek wiederum sieht eine von der Lehrperson streng gelenkte Fehlertherapie vor, die in Selbstkorrektur und Stabilisierung endet. Das Sechsstritte-Programm soll innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens ablaufen (vgl. Slembek 1986, 49). Es werden zwar einige Faktoren genannt, die ein unterschiedliches Fortschreiten der Erfolgsgeschwindigkeit bedingen können (Alter und Herkunft des/der SchülerInnen, Haltung des/der Lehrenden), dennoch setzt Slembek voraus, dass ihr Fehlertherapie-Modell unter Lenkung der Lehrperson Schritt für Schritt geordnet durchgeführt werden kann.

Die zweite Grundrichtung der Fehlerbehandlung, deren VertreterInnen die Eigenverantwortung der Lernenden in den Vordergrund stellen, wird im Folgenden dargestellt. Hier wird dem/der LehrerIn teilweise sogar die Möglichkeit abgesprochen, den Fortschritt der Fehlertherapie bestimmen zu können, was in deutlichem Widerspruch zu den bisher besprochenen Modellen steht.

4.2.2. Lehrer als Grundlage zur Selbsttherapie

Bei Ute Rampillon rücken die Lernenden in den Mittelpunkt. Sie sollen nicht nur an ihrer Sprachkompetenz arbeiten, sondern auch auf der Metaebene über ihre Lernverfahren nachdenken (vgl. Rampillon 1996, 39).

Rampillon geht davon aus, dass SchülerInnen oft nicht wissen, wie sie Fremdsprachen lernen sollen. Selbsttätiges Lernen setzt jedoch Reflexion über Lerntechniken voraus. Deswegen erarbeiten die SchülerInnen im Unterricht zunächst *mind maps* zum Thema, um sich dann daraus individuelle Lernstrategien zusammenzustellen (vgl. Rampillon 1996, 38).

Ausgangspunkt ist der jeweils persönliche Lernstand, den die SchülerInnen selbst erkennen sollen. Danach wird ein selbstgesetztes Lernziel definiert, und zwar abhängig vom persönlichen Lernstand und nicht von der Leistung der MitschülerInnen (vgl. Rampillon 1996, 39).

Um den persönlichen Lernstand zu erkennen, soll jede/r SchülerIn eine Fehlerstatistik anlegen, in der häufig begangene Fehler korrigiert eingetragen werden. Um sich der eigenen Fehler bewusst zu werden, schlägt Rampillon außerdem das Lernen mit Karteien und systematisches Kontrolllesen der eigenen Texte vor, bei dem der/die SchülerIn die Aufmerksamkeit in getrennten Lesedurchläufen auf unterschiedliche Schwerpunkte lenkt (vgl. Rampillon 1996, 38).

Regelmäßig tauschen sich die SchülerInnen in Gruppen über ihre Problem-bereiche aus und verfassen gemeinsam „Tipps zum Lernen und Üben“, die sie dann im Plenum präsentieren (vgl. Rampillon 1996, 39). Die SchülerInnen diskutieren über die Vorschläge und veröffentlichen die Ergebnisse danach für die Klasse. Der/die LehrerIn tritt in Rampillons Modell in den Hintergrund, seine/ihre

Rolle beschränkt sich darauf, die Aktivitäten der SchülerInnen zu initiieren und zu lenken. Er/sie fordert die SchülerInnen dazu auf, lernstrategische und didaktische Entscheidungen selbst zu treffen, was eine Abkehr von der LehrerInnenrolle als ÜbungskordinatorIn bedeutet.

Auch Titus Guldemann und Michael Zutavern (1999, 237-257) sehen in ihrem Aufsatz „Das passiert uns nicht noch einmal!‘ Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam den bewussten Umgang mit Fehlern.“ das Nachdenken der SchülerInnen über das eigene Lernen als Grundlage einer erfolgreichen Fehlertherapie. Das kooperative Lernen, das bei Rampillon nur einen Teil der Auseinandersetzung mit Fehlern ausmacht, ist in ihrem Modell aber zentrales Element. Mit verschiedenen „Instrumenten“ (Guldemann/Zutavern 1999, 237) sollen die SchülerInnen miteinander und voneinander lernen:

- das „Ausführungsmodell“: Der/die LehrerIn oder ein/e SchülerIn zeigt laut denkend vor, wie er/sie ein Problem löst.
- die „Klassenkonferenz“: In Schülergruppen werden Arbeits- und Lernerfahrungen ausgetauscht.
- der „Arbeitsrückblick“: Durch Leitfragen des/der Lehrers/In gelenkte Analyse der letzten längeren Arbeitsphase
- die „Lernpartnerschaft“: Zwei LernerInnen diskutieren ihre Fehler und Problembereiche.
- das „Arbeitsheft“ (Guldemann/Zutavern 1999, 238): Beobachtungen zum Lernen und Lernprobleme werden darin dokumentiert.

Diese Verfahren dienen den SchülerInnen dazu, sich das eigene Lernen bewusst zu machen. Dadurch kommen sie nach und nach so weit, förderlich mit Fehlern umzugehen und vier „metakognitive Schritte in Fehlersituationen“ (Guldemann/Zutavern 1999, 245) zu bewältigen:

- „Fehlersensibilität“: die SchülerInnen sollen bemerken, wenn sie Fehler machen.
- „Fehleranalyse“: die SchülerInnen sollen Abweichungen erkennen und den Ursachen dafür auf den Grund gehen
- „Fehlerkorrektur“: die SchülerInnen sollen ihre Fehler bewusst korrigieren.

- „Fehlerprävention“: die SchülerInnen sollen „Warnsysteme“ oder „Metanormen“ (Guldimann, Zutavern 1999, 248) für eine frühzeitige Fehlererkennung entwickeln, z.B. „Ich muss bei Aufgaben dieser Art daran denken, x zu machen, um den Fehler vom letzten Mal zu vermeiden.“

Das Modell fördert eine „metakognitive Bewusstheit“ der SchülerInnen. Ausgehend davon sollen die Lernenden ihre sprachlichen Schwachstellen eigenverantwortlich bearbeiten, der Lehrer hat dabei lediglich eine begleitende Funktion (Guldimann/Zutavern 1999, 255).

Im Gegensatz zu Rampillons Modell passiert hier die Fehlertherapie nur durch das Erkennen der Probleme. Rampillon dagegen sieht Übungen im Anschluss an die Reflexion vor, auch wenn die Vorschläge dafür von den SchülerInnen selbst kommen. Guldimann und Zutavern meinen, auch der/die LehrerIn müsse den Umgang mit Fehlern lernen: Diese sollen nicht jedesmal zu Bewertungszwecken herangezogen werden. Auch sollte die Lehrperson die Aufmerksamkeit weniger auf das Resultat und mehr auf den Lernprozess richten und Fehler nicht als Versagen oder „Reparaturfall“, sondern als Zwischenschritt einer Entwicklung sehen. Guldimann und Zutavern geben auch Richtlinien für LehrerInnen als „Lernberater“ in Fehlersituationen (vgl. Guldimann/Zutavern 1999, 251):

- Dem Lernenden zeigen, dass der/die LehrerIn Fehler nicht als Schande oder Angriff auf die eigene Lehrtätigkeit auffasst.
- Hinweise geben, wie der/die SchülerIn Fehler selbst analysieren kann – also Hilfe zur Selbsthilfe
- Den Fehler nutzen, um Lernstand des/der Schülers/in einzuschätzen und darauf aufbauend Förderschritte zu planen
- Nach Möglichkeiten suchen, wie sich Lernende gegenseitig weiterhelfen können.
- Von den SchülerInnen erklären lassen, wie sie ihre Fehler analysiert haben.

Ein dem Lernen und damit der Fehlerkultur förderliches Klassenklima sollte von Vertrauen und gegenseitiger Hilfe geprägt sein. Negativ wirken sich Konkurrenzdenken und Auslachen aus.

Das Fehlertherapie-Modell von Leni Dam erfordert viel Selbstständigkeit der LernerInnen. Der/die LehrerIn beobachtet die Sprachproduktionen der SchülerInnen und ihre Fehler, begleitet und ermöglicht Aktivitäten. Es wird die Korrektur in jenen Bereichen gefördert, die die SchülerInnen den „*next step*“ erreichen lassen, also die nächste Etappe der Sprachbeherrschung (vgl. Dam 1989, 11). Der/die LehrerIn führt eine Liste mit häufigen Fehlertypen der einzelnen SchülerInnen und bespricht mit ihnen, was sie in der nächsten Zeit üben sollten. Die Verantwortung dafür liegt aber bei den SchülerInnen, der/die Lehrende soll dies nicht kontrollieren, weil sich der Lernprozess nicht überprüfen lässt. Dam vertraut auf die Lernwilligkeit der SchülerInnen (vgl. Dam 1989, 17).

5. Praktischer Teil

Für die vorliegende Arbeit wurden exemplarisch zwei Textproduktionen aus Französisch-Schularbeiten der 7. Klasse im 3. Lernjahr Französisch einer Wiener AHS analysiert. Im Folgenden werden die rechtlichen Grundlagen sowie die Empfehlungen vom Österreichischen Sprach-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) und dem Bundesministerium für Bildung (BMBWF) zur Beurteilung von Schularbeiten beschrieben.

5.1. Grundlagen zur Bewertung von Schularbeiten

Grundsätzlich liegt die „Bewertung [...] jeder von den Schüler/innen erbrachten Leistung [...] in der Zuständigkeit und Verantwortung der unterrichtenden Lehrer/innen“ (ÖSZ 2019, 13), die sich dabei nach der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO), den Lehrplänen des jeweiligen Schuljahrs und dem Stand des Unterrichts richten müssen.

Eine Schularbeit ist laut GERS-Definition ein sogenannter „*achievement test*“, also ein Sprachstandstest, der sich am Inhalt des Unterrichts orientiert und „bestimmte Ziele der laufenden Unterrichtsarbeit“ überprüft, im Unterschied zu *proficiency tests*, die als Qualifikationsprüfungen den Kompetenzstand zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn überprüfen, z. B. die Standardisierte Reifeprüfung. (vgl. Brock u.a. 2008, 7)

Die Qualitätskriterien für jedes Beurteilungsverfahren bei Sprachleistungen im GERS sind Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit. Diese werden folgendermaßen definiert:

„Validität meint, dass ein Beurteilungsverfahren auch tatsächlich das misst, das es zu messen vorgibt, dass also die aus dem Testverfahren gewonnenen Informationen eben jene Kompetenzen eines Lernenden widerspiegeln, die abgebildet werden sollten.

Reliabilität bedeutet, dass ein Beurteilungsverfahren unter vergleichbaren Bedingungen auch vergleichbare Ergebnisse liefert. Schließlich muss bei jedem Beurteilungssystem die Durchführbarkeit gewährleistet sein, d. h. es muss [...] unter den Rahmenbedingungen des Beurteilungsverfahrens sowohl für den/die Beurteilende/n als auch für den/die Lernende/n handhabbar sein – z. B. dadurch, dass nur eine überschaubare Anzahl von Beurteilungskriterien herangezogen wird.“ (Brock u.a. 2008, 7)

Bei Schularbeiten können zur „Vorbereitung auf die abschließende Prüfung in standardisierten Prüfungsgebieten“ laut Leistungsbeurteilungsverordnung „standardisierte Testformate zur Anwendung kommen“ (BGBl. II Nr. 259/2019, 5) – in den Lebenden Fremdsprachen werden nur mehr solche verwendet. Bei der Bewertung müssen die LehrerInnen dann nach den „standardisierten Testformaten zugehörigen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen“ vorgehen. (vgl. ebd.) Ziel dabei ist, die Beurteilung zu objektivieren. Wie Brock u.a. (2008, 9) ausführen, enthält jede Beurteilung eines sprachlichen Produkts eine subjektive Komponente des/der Prüfenden. Um diese aber möglichst gering zu halten, sollen die Beurteilenden ihre Eindrücke durch „bewusste Beurteilungen in Hinblick auf spezifische Kriterien“ ergänzen und so zu einem „reflektierten Urteil“ gelangen.

„Wenn Subjektivität in der Beurteilung durch gelenkte Urteile ersetzt oder zumindest ergänzt wird, erhöht sich die Einheitlichkeit in den Beurteilungen entscheidend.“ (Brock u.a. 2008, 9)

5.1.1. Beurteilungsraster

Für die Bewertung von Textperformanzen in Schularbeiten dient das standardisierte Beurteilungsraster als Grundlage für ein solcherart „gelenktes Urteil“. Für die Kompetenzniveaus A2, B1 und B2 gibt es eigene Beurteilungsraster. Dem online vom BMBWF zur Verfügung gestellten Beurteilungsraster für B1 ist ein Begleittext vorangestellt, der erläutert, was dem Beurteilungsraster zugrunde liegt und wie es verwendet werden soll. (vgl. BMBWF 2019a)

5.1.1.1. Kriterien

Darin werden u.a. die vier Kriterien ausführlicher dargestellt, nach denen Texte beurteilt werden sollen: „Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Aufbau und Layout“, „Spektrum sprachlicher Mittel“ und „Sprachrichtigkeit“. Die drei letzteren beruhen auf Kriterien aus *Table C4: Written Assessment Criteria Grid* (CEFR Manual, Version 2009, zitiert nach BMBWF 2019a, 2): *Range* entspricht dem Kriterium Spektrum sprachlicher Mittel und beschreibt sprachliche und soziolinguistische Kompetenz. Durch *Accuracy* – im Kriterium Sprachrichtigkeit abgebildet – werden sprachliche und semantische Kompetenzen beschrieben. *Coherence* ist im Kriterium Aufbau und Layout wiedergegeben, darin geht es um Diskurskompetenzen. (vgl. BMBWF 2019a, 2)

Im Begleittext zum Beurteilungsraster werden die wesentlichen Anforderungen der einzelnen Kriterien beschrieben. Für das Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ sind dies:

- „die Einhaltung der Konventionen der vorgegebenen Textsorte
- die Bearbeitung der in der Aufgabenstellung vorgegebenen Inhaltspunkte unter Berücksichtigung relevanter und illustrativer Beispiele und Details
- das Umsetzen der angegebenen Operatoren (erklären, beschreiben ...)
- das Einhalten der vorgegebenen Textlänge“ (ebd.)

Dazu wird erläutert, dass dieses Kriterium das komplexeste ist, weil sich die Anforderungen je nach Aufgabenstellung unterscheiden. Zur Evaluation muss der/die LehrerIn die „aufgabenspezifischen Konventionen der Textsorte, [die] Textsortenspezifika“ (ebd.) gut kennen. Hierzu gibt es eine Übersicht der Merkmale der Textsorten in den lebenden Fremdsprachen (BMBWF, 2019c). Von den sechs darin angeführten Textsorten sind für die 2. lebende Fremdsprache in der AHS Artikel, Bericht, Blog und E-Mail relevant – dafür werden in der Übersicht u.a. Leserschaft, Aufbau, Register und stilistische Aspekte definiert.

Wichtig erscheint, dass die vier Kriterien grundsätzlich gleich gewichtet sind. Das Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ hat dabei allerdings eine Sonder-

stellung, da es einen „Veto-Deskriptor“ enthält: Wenn der/die SchülerIn inhaltlich nicht die gestellte Aufgabe bearbeitet, „sondern etwas anderes schreibt, selbst wenn dies mit dem generellen Thema der Aufgabenstellung zu tun hat (Themenverfehlung), dürfen die anderen Kriterien nicht mehr berücksichtigt werden. Die Arbeit muss dann mit Stufe 0 bewertet werden.“ (vgl. BMBWF 2019a, 3) Deshalb muss bei der Korrektur dieses Kriterium zuerst evaluiert werden.

Beim Kriterium „Aufbau und Layout“ werden folgende Aspekte evaluiert:

- „Aufbau des Textes sowohl als Ganzes als auch auf der Ebene einzelner Absätze
- die Nachvollziehbarkeit des Aufbaus aus Sicht der Leserin/des Lesers
- die logische Anordnung und Verknüpfung eigener Ideen
- die Beachtung der Aufgabenstellung und Textsorte entsprechenden Layoutkonventionen“ (BMBWF 2019a, 3)

Im dritten Kriterium „Spektrum sprachlicher Mittel“ wird beurteilt, welche „Bandbreite an Strukturen und Wortschatz“ eingesetzt wurde und inwieweit der/die SchülerIn eine „der Aufgabenstellung angemessene (eher persönliche oder eher neutrale) Sprache“ verwendet hat. (ebd.)

Schließlich bewertet das Kriterium „Sprachrichtigkeit“ die korrekte Anwendung von „sprachlichen Strukturen (Grammatik und Lexik)“ sowie von „Rechtschreibung und Zeichensetzung“. (ebd.)

5.1.1.2. Gebrauchsanleitung zum Beurteilungsraster

Im Begleittext zum Beurteilungsraster bekommen LehrerInnen eine Reihe von Anweisungen und Empfehlungen zur Evaluierung von Texten mit dem Raster.

Die Beurteilungsraster für die Kompetenzniveaus A2, B1 und B2 unterscheiden sich durch Anzahl und Komplexität der sogenannten Deskriptoren. Diese Beschreibungen sollen LehrerInnen dabei helfen, zu beurteilen, inwieweit die vier o.a. Kriterien erfüllt wurden. Dabei stehen elf Niveaustufen zur Auswahl. Sechs davon enthalten „detaillierte Beschreibungen“ – je zwei bis fünf Deskriptoren – des jeweiligen Aspekts der schriftlichen Sprachproduktion auf der jeweiligen

Niveaustufe. Fünf nicht definierte Zwischenstufen sollen die Beurteilung von Texten erleichtern, die zwischen zwei beschriebenen Stufen liegen.

Den LehrerInnen wird empfohlen, bei der Beurteilung von Arbeiten mit den Beschreibungen in Stufe 6 zu beginnen – diese entspricht den Minimalanforderungen für das GERS-Niveau B1. Wenn diese Deskriptoren nicht zutreffen, sollen höhere oder niedrigere Stufen zur Bewertung herangezogen werden. (vgl. ebd.)

Auch müssen die Kriterien unabhängig voneinander bewertet werden. Dafür muss der/die Beurteilende den Text mehrmals lesen – mit Fokus auf je ein Kriterium.

Außerdem wird empfohlen, die Kriterien nach ihrer Reihenfolge im Beurteilungsraster zu evaluieren, beginnend mit „Erfüllung der Aufgabenstellung“, darauf folgend „Aufbau und Layout“, „Spektrum sprachlicher Mittel“ und schließlich „Sprachrichtigkeit“. Auch an dieser Reihenfolge wird deutlich, dass die Sprachrichtigkeit bei der Bewertung an Bedeutung verloren hat.

Eine Arbeit kann bei den verschiedenen Kriterien unterschiedliche Niveaustufen erreichen (z. B. Stufe 8 für *Aufbau und Layout*, aber Stufe 6 für *Sprachrichtigkeit*). (vgl. ebd.) Auch innerhalb eines Kriteriums können Deskriptoren aus unterschiedlichen Stufen für einen Text ausgewählt werden. Damit soll eine möglichst differenzierte Beurteilung ermöglicht werden. Für die endgültige Evaluierung muss der Text allerdings bei jedem Kriterium einer Stufe zugeordnet werden – für diese Entscheidung sind Anzahl und Gewicht der ausgewählten Deskriptoren ausschlaggebend. Im Raster sind die Deskriptoren einer Stufe ihrer Gewichtung nach geordnet, beginnend mit dem am stärksten gewichteten Deskriptor. Eine Ausnahme davon gibt es beim Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“. Dort sind die Deskriptoren 3 und 4 am wichtigsten, auf Stufe 10 lauten diese: „(3) Führt alle inhaltlichen Punkte an und behandelt sie so ausführlich wie für die Aufgabenstellung möglich. (4) Führt veranschaulichende Details und Beispiele für alle inhaltlichen Punkte an.“ (vgl. ebd., Anhang)

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Deskriptoren 5a, 5b und 5c im Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ mit dem kennzeichnenden Akronym

„ASD“ (aufgabenspezifischer Deskriptor) nur bei bestimmten Aufgabentypen zur Anwendung kommen. (vgl. ebd., 4)

Der/die Beurteilende muss außerdem berücksichtigen, dass manche Deskriptoren nicht auf allen Stufen vorkommen, aber trotzdem vorausgesetzt werden müssen. So kommt ein Deskriptor im Kriterium „Spektrum sprachlicher Mittel“, der sich auf das Verwenden „von Wörtern oder Satzteilen aus der Aufgabenstellung bezieht“ nur in den Stufen 2 bis 6 vor. In den darüberliegenden Stufen wird erwartet, dass der/die SchülerIn sprachlich kompetent genug ist, um eigene Worte zu finden. Der/die LehrerIn muss bei der Evaluation deshalb auch die Deskriptoren der darunterliegenden Stufen mitbedenken. (vgl. ÖSZ 2019, 28)

Inwieweit diese ausführlichen Hinweise zum Gebrauch des recht komplexen Beurteilungsrasters befolgt werden, liegt im Ermessen des/der jeweiligen LehrerIn. Bei den Hinweisen handelt es sich nämlich um Empfehlungen, bis auf zwei Anweisungen, die die Formulierung „muss/müssen“ enthalten:

„3.1. Die Korrektur **muss** mit der Evaluierung der Arbeit nach Kriterium 1 (Erfüllung der Aufgabenstellung) beginnen, da hier der Veto-Deskriptor zum Tragen kommen kann. [...]

3.4. Die vier Kriterien sind gleich gewichtet und **müssen** unabhängig voneinander bewertet werden. Das bedeutet, dass der Text mehrmals gelesen werden **muss**, und zwar jeweils in Hinblick auf nur ein Kriterium.“ (ebd., Hervorhebung durch die Autorin)

Besonders bei der letzten Anweisung ist fraglich, ob dies in der Praxis bei Schularbeiten geschieht. Die im Rahmen dieser Arbeit befragte Lehrerin liest die Texte z.B. nur einmal (vgl. I 94), da die Beurteilung von Schularbeiten ohnedies schon sehr zeitaufwändig ist. Bei der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung (SRDP – Matura) müssen diese Anleitungen befolgt werden – wenn die Texte allerdings nur in diesem Rahmen am Ende der Schullaufbahn so gründlich evaluiert werden, profitieren die SchülerInnen nur wenig von der aufwändigen kompetenzorientierten standardisierten Beurteilung. Der Nutzen liegt dann vor allem in der Messbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei der SRDP, was den hohen Aufwand (der Erstellung des Rasters, seiner Begleitmaterialien und auch der Beurteilung selbst) nicht ganz zu rechtfertigen scheint und auch die LernerInnenorientierung in Frage stellt.

In dem Zusammenhang wird in einer Publikation des Unterrichtsministeriums „zur besseren Sichtbarmachung der positiven und negativen Aspekte einer Performanz“ eine „Farblegende zur Korrektur von Schularbeiten“ (BMUKK 2013, 32) empfohlen. Damit sollen Fehler, aber auch gut Gelingen in vier Farben, die den vier Kriterien zugeordnet sind, markiert werden. Ein eigenes Zeichensystem – „eine Hervorhebung durch Textmarker entspricht einem positiven Aspekt, ein Unterstreichen bzw. Unterwellen weist einen Verstoß gegen das Kriterium aus“ (ebd.) – soll dazu dienen, die einzelnen Beurteilungskriterien besser nachvollziehbar zu machen. Beispielsweise sollen im Bereich Sprachrichtigkeit Fehler, die die Kommunikation nicht beeinträchtigen, rot unterstrichen werden. Bei solchen, die die Kommunikation stören, soll dies zusätzlich am Rand angemerkt werden. Interferenzen sollen rot unterwellt und eventuell auch am Rand vermerkt werden. (vgl. ebd., 33) Mit diesem System soll ein Werkzeug für eine differenziertere Korrektur zur Verfügung gestellt werden. Im Gegensatz zum althergebrachten Korrekturschema soll es nicht nur sprachliche Fehler sichtbar machen, sondern auch die anderen Kriterien für das Gelingen eines Textes hervorheben. Wegen seiner Komplexität und dem dadurch entstehenden Zeitaufwand scheint es allerdings – noch mehr als beim mehrmaligen Lesen des Textes – fraglich, ob das Korrektursystem in der derzeitigen Schulpraxis Anwendung findet. Die befragte Lehrerin verwendet es jedenfalls nicht.

I: In welchen Farben korrigierst du?

L: Ich nehme nur rot, nicht vier Farben – ich weiß, das wird empfohlen, aber das ist viel zu viel Zeitaufwand, ich kenn auch niemanden, der das so macht – teilweise nehme ich für die Positivkorrektur auch grün. (I 30ff.)

Denkbar wäre, dass eine jüngere Generation von LehrerInnen, die das System bereits in ihrer fachdidaktischen Ausbildung gelernt hat, es eher anwendet als solche, die schon länger unterrichten.

5.1.2. Kompetenzniveau

Für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten gilt es zunächst, das Kompetenzniveau und die damit verbundenen Erwartungen zu definieren.

Wie eine Publikation des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ 2019, 14) festhält, ist „laut Lehrplan [...] nach dem 4. bzw. 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch in der Kompetenz „Schreiben“ das Niveau B1 zu erreichen.“³ Dabei handelt es sich um einen Mindeststandard, was bedeutet, dass alle SchülerInnen dieses Niveau erreichen müssen, um die 8. Klasse AHS abschließen zu können. (vgl. Tanzmeister 2008, 363)

Der seit September 2018 geltende AHS-Lehrplan der lebenden Fremdsprachen für die Oberstufe beschreibt die Kompetenzen in den vier Fertigungsbereichen für jedes Semester. Für das Sommersemester der 7. Klasse (6. Semester – Kompetenzmodul 6) im dritten Lernjahr Französisch (die in dieser Arbeit analysierten Texte stammen von SchülerInnen dieses Lernniveaus) gelten folgende Deskriptoren für den Kompetenzbereich Schreiben:

„- unkomplizierte, zusammenhängende Texte, auch in Form von persönlichen Briefen und elektronischen Mitteilungen (zB E-Mails, Blogs), zu vertrauten Themen verfassen können, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden; Sachinformationen weitergeben sowie Gründe für Handlungen angeben können

- eine Beschreibung eines Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen können

- über Erfahrungen, Gefühle und Ereignisse berichten können“
(ÖSZ 2019, 15)

Für die Bewertung von schriftlichen Arbeiten weist das ÖSZ (ebd., 14) darauf hin, die Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus A2, B1 und B2 zu beachten. In folgender Tabelle wird ersichtlich, wodurch sich die einzelnen Kompetenzniveaus voneinander abgrenzen.

³ Der neue Lehrplan für die AHS, der mit 1. September 2018 für die Oberstufe in Kraft getreten ist, gibt „**lediglich die Zielniveaus an [...], die am Ende der achten Klasse in den einzelnen Fertigkeiten zu erreichen sind, nicht die Niveaustufen nach Lernjahren, wie im Lehrplan auslaufend.**“ (ÖSZ 2019, 14)

Schreiben A2	Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um sich für etwas zu bedanken.
Schreiben B1	Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten .
Schreiben B2	Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen , die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen . Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Progression im Bereich „Schreiben“ (Hervorhebungen des ÖSZ) (ÖSZ 2019, 14)

Mit Bezug auf die sprachliche Progression⁴, also die Übergänge von A2+ zu B1 bzw. B1+ zu B2, wird präzisierend ergänzt, dass die Texte auf B1-Niveau „nach wie vor einfach und kurz“ sind und „vorwiegend vertraute Themen von persönlichem Interesse“ behandeln. Im Unterschied zu A2+ „werden aber bereits Details beschrieben sowie Gründe für Meinungen und Handlungsweisen angegeben“. (ÖSZ 2019, 21)

Hier wird auch definiert, was Lernende auf Niveau B1 noch nicht können müssen, nämlich „Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt anzugeben, Vor- und Nachteile abzuwägen und ihre Argumentation logisch aufzubauen und zu verbinden. Dies sind klare Deskriptoren des nächsthöheren Niveaus B2.“ (ebd.)

5.1.3. Erweiterte Deskriptoren

So wie „der GERS nicht als *fait accompli*, sondern als *work in progress* zu verstehen ist“ (Horak u.a. 2010, 11), ist auch die Umsetzung des GERS weiter in Entwicklung. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gibt in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) laufend sogenannte „Praxishefte“ heraus, um Fremdsprachenlehrer/innen „bei der [...] Bewertung von schriftlichen Arbeiten zu unterstützen“ (ÖSZ 2019, 7). Das Praxisheft 35 widmet sich „Modellbewertungen“ von Französisch-Schularbeiten „zum angestrebten Niveau B1“. Wie die VerfasserInnen schreiben, sollen die „Modellbewertungen [...] dem oft geäußerten

⁴ unter Verweis auf den GERS (Europarat, 2001), den aktuellen Lehrplan (gültig seit 2018) als auch den Ergänzungsband zum GERS (Conseil de l'Europe, 2018) (ÖSZ 2019, 21)

Wunsch nach Orientierungshilfen Rechnung tragen, um Texte von SchülerInnen richtig und möglichst GERS-konform bewerten zu können.“ (ÖSZ 2019, 11) Der „oft geäußerte Wunsch nach Orientierungshilfen“ könnte daher rühren, dass die Deskriptoren im Beurteilungsraster nicht immer eindeutig abgegrenzt sind, z.B. scheint es beim Kriterium „Aufbau und Layout“ Auslegungssache, ob in einem Text „die inhaltlichen Punkte klar und systematisch“ und daher mit acht Punkten oder „sehr klar und systematisch präsentiert“ und deshalb mit zehn Punkten bewertet werden. In einer Umfrage unter 220 Französisch-LehrerInnen fand etwas mehr als die Hälfte der Befragten, dass die Deskriptoren im Beurteilungsraster „nicht oder eher nicht klar genug definiert sind“. (Stelzer-Schaeffer 2017, 306) Beim Kriterium „Sprachrichtigkeit“ ist der kommunikationsstörende Fehler solch ein wenig abgegrenzter Begriff. (s. Kapitel 3.3.2.3.)

- Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation nicht beeinträchtigen (10 Punkte)
- Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation kaum beeinträchtigen (8 Punkte)
- Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen (6 Punkte) (BMBWF 2019a, Anhang)

Ob sprachliche Fehler die Kommunikation „nicht“ oder „kaum“ beeinträchtigen, liegt in der Interpretation des/der Beurteilenden, genauso wie die Einschätzung der Komplexität von Sachverhalten. Dass die Beurteilung deshalb mitunter schwerfällt, bestätigt die befragte Lehrerin: Sie bewertet „nach dem Raster, aber das ist eine lockere Auslegung (...) sehr schwammig.“ (I 44) Für eine fundiertere Beurteilung von Leistungen scheint es daher zielführend, dass LehrerInnen Bewertungen vergleichen und besprechen – das Raster alleine bietet zu viel Auslegungsspielraum für eine klare Abgrenzung der Stufen. Die Modellbewertungen in den ÖSZ-Praxisheften sind diesbezüglich eine Hilfestellung, allerdings muss angenommen werden, dass sich nur ein kleiner Teil der FremdsprachenlehrerInnen damit auseinandersetzt. Die befragte Lehrerin kannte die Heftreihe nicht und hat seit der Umstellung auf das Beurteilungsraster keine Schulung bezüglich Evaluation mehr absolviert. (vgl. I 122f.)

Im Zusammenhang mit dem Wunsch nach Orientierungshilfen sind auch die 2018 in einem Ergänzungsband zum GERS (*Volume Complémentaire*) veröffentlichten

neuen Deskriptoren zu sehen. (vgl. ÖSZ 2019, 17) In Skalen werden Deskriptoren für die einzelnen Kompetenzniveaus gegenübergestellt, um diese besser voneinander abgrenzen zu können. Die Skalen für schriftliche Kompetenzen in den Bereichen *Linguistique/sprachliche Mittel* und *Pragmatique/Pragmatik* wurden im bisher nur auf französisch und englisch publizierten GERS-Ergänzungsband um einige Deskriptoren erweitert.

Im ÖSZ-Praxisheft werden folgende Skalen aus „Sprachliche Mittel“ und „Pragmatik“ als besonders relevant für die Beurteilung schriftlicher Arbeiten beschrieben:

„– *Linguistique* (Linguistik/sprachliche Mittel) mit *Étendue linguistique générale* (Spektrum sprachlicher Mittel), *Étendue du vocabulaire* (Wortschatzspektrum), *Maîtrise du vocabulaire* (Wortschatzbeherrschung), *Correction grammaticale* (Grammatische Korrektheit) und *Maîtrise de l'orthographe* (Orthografie).

– *Pragmatique* (Pragmatik) mit *Développement thématique* (Themenentwicklung) sowie *Cohérence et cohésion* (Kohärenz und Kohäsion).“ (ÖSZ 2019, 22)

Im für die vorliegende Arbeit relevanten Kompetenzniveau B1 sind folgende Beschreibungen zu beachten (für die Darstellung der vollständigen Skalen, die hier zu umfassend wäre, s. ÖSZ 2019, 18ff.) – neue Deskriptoren sind im Folgenden fett gedruckt:

GERS-Deskriptoren für sprachliche Mittel auf Kompetenzniveau B1

Étendu	
B1	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation.

Étendu	
B1	<p>A une bonne gamme de vocabulaire en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes.</p> <p>Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.</p>

Correc	
B1	<p>Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et d'expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.</p>

Maîtris	
B1	<p>Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels.</p> <p>Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers.</p>

Maîtris	
B1	<p>Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long.</p> <p>L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.</p>

An den neuen Deskriptoren in den Bereichen *Étendue du vocabulaire* (Wortschatzspektrum) und *Maîtrise du vocabulaire* (Wortschatzbeherrschung) fällt auf, dass sie die bereits vorhandenen Deskriptoren nur etwas vereinfacht positiv umformulieren. Die beiden neuen Beschreibungen unterscheiden sich noch dazu inhaltlich kaum voneinander:

„A une bonne gamme de vocabulaire en rapport avec des sujets familiers et des situations quotidiennes.“ (ÖSZ 2019, 23)

„Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s’agit de sujets familiers.“ (ÖSZ 2019, 24)

Während sich der erste Deskriptor auf die Bandbreite an Wortschatz zu vertrauten, alltäglichen Themen bezieht und auch hier „une **bonne gamme**“ Auslegungssache ist, beschreibt der zweite den angemessenen Einsatz dieses Wortschatzes. Nachdem die beiden neuen Deskriptoren inhaltlich also keine neuen Aspekte zu den bereits vorhandenen einbringen, scheint fraglich, ob damit die angestrebte Abgrenzung erleichtert wird.

Im Unterschied dazu bringen die neuen Deskriptoren im Bereich der Pragmatik zusätzliche inhaltliche Aspekte ein, wie im Folgenden zu sehen ist.

GERS-Deskriptoren für Aspekte der Pragmatik auf Niveau B1

Dévelc	
B1	Montre qu’il/elle a conscience de la structure conventionnelle d’un texte au moment de communiquer ses idées. Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexes sous forme d’une suite de points.

Cohéce	
B1	Peut relier une série d’éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s’enchaînent. Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d’articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.

Der neue Deskriptor im Bereich „Développement thématique/Themenentwicklung“ reichert die bereits vorhandene Beschreibung „Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er / sie die einzelnen

Punkte linear aneinander reiht“ (Europarat 2001, 125) an, indem er die Fertigkeit thematisiert, einen Text zu strukturieren - auch wenn dies ein wenig unklar formuliert scheint: *„Montre qu’il/elle a conscience de la structure conventionnelle d’un texte au moment de communiquer ses idées.“* (ÖSZ 2019, 25) Damit werden mehrere Deskriptoren zweier unterschiedlicher Kriterien im Beurteilungsraster angesprochen, nämlich fast alle im Kriterium „Aufbau und Layout“⁵ und auch einer in „Erfüllung der Aufgabenstellung“⁶.

Um solche immer noch etwas unkonkret wirkenden Anforderungen fassbarer zu machen, schlägt Karvela (2015, 222) konkrete Schreibaufgaben vor, mit denen der schriftliche Ausdruck in Hinblick auf o.a. Fertigkeiten gut geübt werden kann: So soll z.B. auf Niveau B1 über den Prozess des eigenen Sprachenlernens berichtet oder beschrieben werden, *„wie man eine SMS verschickt (deskriptive thematische Entfaltung)“*. (ebd.)

Im Bereich Kohärenz und Kohäsion kamen zu der bereits vorhandenen Beschreibung *„Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.“* (Europarat 2001, 125) zwei neue Deskriptoren hinzu, die sich – wie der Deskriptor in Themenentwicklung – auf die Struktur des Textes beziehen. Die Beschreibung *„Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d’articulateurs.“* (ÖSZ 2019, 25) spricht den Einsatz textgrammatischer Mittel an, wie sie auch im Beurteilungsraster im Kriterium „Aufbau und Layout“ enthalten sind, in diesem Fall der Konnektoren. Eine zusätzliche Anforderung wird durch *„phrases assez longues“* – also eine ausreichende Satzlänge – gestellt, die wiederum subjektiv auslegbar ist.

Im zweiten neuen Deskriptor *„Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long.“* (ebd.) wird die Gliederung des Textes in passende Absätze thematisiert, die ebenfalls im Raster beim Kriterium „Aufbau und Layout“ vorkommt.

⁵ Sehr klarer Gesamtaufbau (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte sehr klar und systematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text sehr gut (4) Hält sich durchgehend an das textspezifische Layout

⁶ (1) Hält die vorgegebene Textsorte durchgehend ein

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die neuen Deskriptoren in den Skalen keinen wesentlichen Beitrag zur Abgrenzung bei der Evaluierung von SchülerInnen-texten leisten können, weil sie entweder bereits im Beurteilungsraster vorkommen oder (noch mehr) subjektiv auslegbare Formulierungen beinhalten. Auch ist zu hinterfragen, inwieweit diese Skalen bei LehrerInnen Beachtung finden. Sie scheinen – wie der GERS insgesamt – mehr eine Arbeitsgrundlage für die Bildungsadministration zu sein und in der fachdidaktischen Literatur diskutiert zu werden, als direkte Verwendung in der Schulpraxis zu finden. Das bedeutet, dass der GERS und seine Überarbeitungen zeitversetzt und indirekt über immer wieder überarbeitete Lehrpläne und Beurteilungsraster Eingang in den Fremdsprachenunterricht finden.

Um den GERS für den Fremdsprachenunterricht effektiver nutzen zu können, schlägt Karvela (2015, 224) konkretere Deskriptoren vor. Zusätzlich zum bereits vorhandenen „Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.“ in der Skala „Kohärenz und Kohäsion“ sind das auf Niveau B1:

Kann zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln wechseln und Synonyme gebrauchen, um explizite Wiederaufnahmen auf Satz- und Textniveau auszudrücken.

Kann einige logische Verhältnisse, z.B. Kausalität oder Konzessivität, mit den entsprechenden Konnektoren ausdrücken. (Karvela 2015, 224)

Karvela will damit „eine Progression beim Gebrauch aller kohärenzstiftenden Mittel auf den einzelnen Niveaustufen aufbauen“ (ebd.). Dabei nennt sie explizit die sprachlichen Mittel, die Lernende verwenden sollten, um Kohärenz in ihren Texten herzustellen:

[...] auf den A-Niveaus kommen Pronomen vor, einfache Pronominaladverbien und einfache Konnektoren; auf den B-Niveaus halte ich es für angemessen, wenn der Lernende textgliedernde Wendungen verwenden kann, logische Verknüpfungen sowie Synonyme, Hyponyme und Hyperonyme auf Satz- und Textniveau, um seinen sprachlichen Ausdruck zu variieren und derart Kohärenz in seinen Texten zu erzeugen. (ebd., 224f.)

Obwohl diese Beschreibungen sehr ins Detail gehen und daher auch den Unterrichtsstoff genauer festschreiben und somit in die Arbeit von FremdsprachenlehrerInnen eingreifen würden, wenn sie in der Umsetzung des GERS

auf Schulebene Berücksichtigung fänden, scheint eine Konkretisierung einiger GERS-Deskriptoren und der dafür erforderlichen sprachlichen Mittel doch hilfreich, um Lernziele bzw. den Lernprozess klarer zu definieren.

5.1.4. Modellbewertungen

Wie oben bereits angesprochen, geben Bildungsministerium und ÖSZ zur Unterstützung von FremdsprachenlehrerInnen bei der komplexen Evaluation von Texten „Modellbewertungen“ heraus. Dabei werden Schreibperformanzen von SchülerInnen in den verschiedenen relevanten Textsorten auf einem Kompetenzniveau behandelt. Für das Praxisheft 35 wurden Modellbewertungen von Texten in Französisch-Schularbeiten auf Niveau B1 erstellt. (vgl. ÖSZ 2019, 7)

Die schriftlichen Arbeiten in den Textsorten Artikel, Bericht, Blog und E-Mail stammen von AHS-SchülerInnen der 7. und 8. Klasse und wurden in einem aufwändigen mehrstufigen Ratingverfahren von einer Gruppe mit zwei LeiterInnen und sechs bis sieben BegutachterInnen analysiert und bewertet. Anhand der modellhaften Bewertungen soll LehrerInnen gezeigt werden, was bei der Evaluation nach den Prinzipien der Kompetenzorientierung überlegt und beachtet werden muss.

5.1.4.1. Ratingverfahren

In dem Ratingverfahren bekamen die RaterInnen die Texte einen Monat vor dem Workshop, um diese vorab zu bewerten. Interessant erscheint, dass im ÖSZ-Praxisheft angesprochen wird, dass auch „erfahrene Rater/innen“ Leistungen unterschiedlich einschätzen, weil sie ein unterschiedliches Verständnis davon haben, „worauf in der Performanz bei der Erfassung eines Deskriptors zu achten ist“ und auch in ihrem „Bewusstsein für die niveaubezogene Beschreibung der unterschiedlichen Erfüllungsstufen“ voneinander abweichen. (ÖSZ 2019, 30)

Deshalb werden im Rating-Workshop zuerst die B1-Deskriptoren unter Einbeziehung der neuen Deskriptoren analysiert und diese von den Erwartungen auf den Niveaus A2 und B2 abgegrenzt.

Danach wird gemeinsam ein Erwartungshorizont formuliert, der sowohl die „einzelnen Inhaltspunkte“ als auch „den Gesamtkontext“ der Aufgabenstellung miteinbezieht. Darüberhinaus sind auch die Merkmale der jeweiligen Textsorte laut

der diesbezüglichen Übersicht zu berücksichtigen. Im Praxisheft wird diese „Bewusstseinsbildung“ als notwendig beschrieben, „um beurteilen zu können, ob und in welcher Qualität der Schreibauftrag erfüllt wurde.“ (ÖSZ 2019, 31)

Erst darauf erfolgt das eigentliche Rating, bei dem sich die Gruppe mit vier Texten detailliert auseinandersetzt. Dabei werden die individuellen Vorab-Bewertungen „zu jedem einzelnen Deskriptor eines Kriteriums diskutiert, abgesprochen“ und dann gemeinsam bewertet. Diese Bewertung wird „mit Kommentaren in Bezug auf den Bewertungsraster B1 und Beispielen aus der jeweiligen Performanz belegt“. (ebd.) In weiterer Folge legen die BegutachterInnen nach einem Diskussionsprozess „eine Gesamtstufe“ für jedes der vier Kriterien fest, um zu einer Note zu gelangen. Im Anschluss an diese analytische Bewertung erfolgt eine ganzheitliche Betrachtung, in der Stärken und Schwächen des Textes analysiert werden. Den SchülerInnen soll mit dieser „holistischen Betrachtung“ eine Rückmeldung gegeben werden, die ihnen hilft, „ihre eigene Leistung in Bezug auf die Bewertungskriterien des Beurteilungsrasters einzuschätzen, und zeigt, in welchen Bereichen Entwicklungspotenzial vorhanden ist.“ (ebd.)

Im Praxisheft werden insgesamt acht Texte dieser aufwändigen Analyse und Bewertung unterzogen.

Auffällig scheint dabei die Diskrepanz zu den Bedingungen der Bewertung von Schularbeiten in der Praxis bezüglich Zeit- und Personalressourcen.

Während bei Schularbeiten pro SchülerIn mindestens zehn Seiten (also pro Klasse mehr als 200 Seiten) innerhalb von einer Woche von einer/einem Lehrenden zu korrigieren sind, analysieren im Ratingprozess zwei Gruppen mit je sechs bis sieben RaterInnen und zwei LeiterInnen je vier Texte in mehreren Phasen und mit einem Monat Bedenkzeit. Dass daraus eine unterschiedliche Qualität in der Beurteilung resultiert, scheint nicht verwunderlich.

Wenn im Praxisheft von „anschaulichen exemplarischen Bewertungsbeispielen“ (ÖSZ 2019, 7) die Rede ist, stellt sich die Frage, inwieweit die Beurteilungen in der Praxis an diese heranreichen. Die Evaluierung der im Rahmen dieser Arbeit analysierten Texte durch die Lehrerin unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von den Modellbewertungen (s. Kapitel 5.2.) – dies scheint v.a. an beschränkten Zeitressourcen, aber auch mangelnder diesbezüglicher Schulung zu liegen.

Inwieweit das Praxisheft, das als „Anschauungsmaterial und Nachschlagewerk“ sowie als „Leitfaden, um sich im kompetenzorientierten Unterricht fortzubilden“ (ebd.) dienen soll, tatsächlich in der Beurteilung Anwendung finden wird, hängt von seiner Verbreitung unter den LehrerInnen ab, von deren Motivation, sich hinsichtlich Evaluation weiterzubilden, aber auch davon, ob und wie die *best practice*-Beispiele in einem engen Zeitrahmen adaptiert werden können. Derzeit scheinen v.a. bei schon länger unterrichtenden Lehrkräften noch altbewährte Korrekturmuster zu überwiegen.

5.1.4.2. Reflexion zu Modellbewertungen

Die Modellbewertungen werden im Praxisheft (ÖSZ 2019) folgendermaßen dargestellt:

- Erwartungshorizont für die jeweilige Arbeit
- Schreibauftrag
- Schreibperformanz einer/eines Schülerin/Schülers (ohne Korrekturen oder Kommentare)
- Beurteilung nach dem B1-Beurteilungsraster
- holistische Betrachtung

Für die Beurteilung wird wie oben beschrieben das B1-Beurteilungsraster als Grundlage genommen. Dabei wird jedes Kriterium in einer Tabelle dargestellt, in der die vier bis sechs Deskriptoren der Reihe nach mit Bezug auf den Text besprochen werden, dazu werden Beispiele aus dem Text als Belege gebracht.

Bei Deskriptor 2 der Stufe 6 im Kriterium „Sprachrichtigkeit“ lautet dies folgendermaßen:

Beim Formulieren komplexer Sachverhalte treten sprachliche Fehler auf, welche die Kommunikation beeinträchtigen (z. B. *Au tant que Madame Heurtier, je crois que tous les élèves auraient plus de temps avec l'auteur.* (ÖSZ 2019, 49)

Bei Deskriptor 4 der Stufe 6 im Kriterium „Spektrum sprachlicher Mittel“ („Schreibt überwiegend in einem der Textsorte angemessenen Stil“) wurde wie folgt kommentiert:

[Angemessener Stil] Der Stil ist in Bezug auf die Textsorte an einzelnen Stellen zu familiär, da einige umgangssprachliche Ausdrücke verwendet werden (z. B. ... *super intéressant* ...; ... *les ados* ...; ... *shockés* ...). (ebd.)

Im Vergleich zu Schularbeiten in der Praxis fällt auf, dass die Fehler im Text nicht markiert und korrigiert werden, sondern nur einige davon im Rahmen des Beurteilungsrasters als Beispiele gebracht werden. Es ist anzunehmen, dass das Bildungsministerium anhand der Modellbewertungen nur den korrekten Umgang mit dem Beurteilungsraster zeigen will – dass im Text nichts korrigiert wird, kommt nirgends zur Sprache. Nachdem schwer vorstellbar ist, dass LehrerInnen in Texten nichts mehr markieren, korrigieren und kommentieren sollen, wäre eine umfassendere Darstellung von Arbeiten, in denen diese Arbeitsschritte – zusätzlich zur Beurteilung auf Basis des Rasters – auf idealtypische Weise gezeigt werden, hilfreich.

Eine „Kommentierte Schreibperformanz in Französisch“ wurde bereits 2012 – also zur Zeit der Umstellung auf das Beurteilungsraster – vom Bildungsministerium veröffentlicht. Hier wird anhand einer schriftlichen Arbeit auf B1-Niveau in der Textsorte Artikel gezeigt, wie einerseits die Deskriptoren evaluiert und andererseits mit einem vierfärbigen Zeichensystem (wie in 5.1.1.2. besprochen) Stärken und Schwächen in den einzelnen Kriterien markiert werden sollen (vgl. BMBWF 2012). Diese Arbeitsschritte nehmen für eine 1,5 Seiten umfassende Arbeit 13 Seiten in Anspruch, wobei auch hier nichts direkt im Text berichtet, kommentiert oder mit Fehlerkürzeln versehen wird. Auch gibt es keine „holistische Betrachtung“ oder Rückmeldung für den/die SchülerIn. Für die Entschlüsselung der verschiedenen Markierungen muss immer wieder die entsprechende Bedeutung in der Legende nachgelesen werden. Diese Vorgangsweise scheint für alle Beteiligten kompliziert und schwer handhabbar, besonders für SchülerInnen scheint die Beurteilung schwer nachvollziehbar.

Wenn eine hochqualitative und arbeitsintensive Beurteilung erwünscht wird, wäre es sinnvoll, die einwöchige Frist zur Rückgabe von Schularbeiten zu überdenken und/oder Möglichkeiten der Arbeitseinsparung zu überlegen, indem SchülerInnen z.B. dort, wo dies möglich ist, einen Teil der Evaluation übernehmen und dafür u.U. auch eine bessere Note bekommen. Auch wäre es wünschenswert, einen

praktikablen Weg der kompetenzorientierten Beurteilung zu finden, den LehrerInnen auch für Schularbeiten (und in weiterer Folge Hausübungen) anwenden und den SchülerInnen gut nachvollziehen können. Damit SchülerInnen von dieser differenzierten Beurteilung profitieren, sollte sie nicht erst bei der SRDP eingesetzt werden.

In jedem Fall sollten Korrektur und Beurteilung aufgewertet und SchülerInnen darin einbezogen werden, damit einerseits der Arbeitsaufwand, der mit Schularbeiten (auch von Seiten der SchülerInnen) verbunden ist, mehr geschätzt wird und andererseits SchülerInnen und LehrerInnen die Möglichkeit bekommen, das Entwicklungspotenzial, das in der Beurteilung aufgezeigt wird (vgl. ÖSZ 2019, 31), wahrzunehmen und auszuschöpfen. Damit „sprachliche Fehler als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse“ (Bohnensteffen 2010, 266) genützt werden können, müssen sich die Beteiligten mit den Korrekturen auseinandersetzen.

5.2. Beurteilung von Schreibperformanzen in Schularbeiten

Bei der Analyse von Texten aus Französisch-Schularbeiten waren auch Korrekturen, Kommentare und Beurteilung der Lehrerin von Interesse.

5.2.1. Beurteilungen in der Schulpraxis

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Texte ausführlich analysiert, zehn weitere wurden in Hinblick auf Korrekturen und Beurteilungen betrachtet.

Dabei fiel auf, dass außer bei einem Text, den die Lehrerin lobte („*Un texte formidable!*“), keine Anmerkungen oder Rückmeldungen an die SchülerInnen zu finden waren. Eine Ausnahme davon bilden die +-Zeichen, die für die Verwendung von *subjonctif*-Formen vergeben werden. Dies wird in der Aufgabenstellung nicht angesprochen, wird den SchülerInnen aber vorab gesagt, um sie zur Verwendung linguistisch komplexerer Formen anzuregen.

Die sprachlichen Fehler in den Texten wurden korrigiert, indem die fehlerhafte Form durchgestrichen, die richtige daneben geschrieben und am Rand mit entsprechendem Korrekturzeichen versehen wurde. Mit insgesamt elf Fehler-

korrekturzeichen⁷ verwendet die Lehrerin eine überschaubare Anzahl an Fehlerkürzeln, die auch sehr geläufig im Fremdsprachenunterricht zu sein scheinen. Die Arbeiten wurden zwar nach den vier Kompetenzkriterien beurteilt, unter dem Text werden jedoch nur die Kürzel der einzelnen Kriterien (also z.B. „EA“ für „Erfüllung der Aufgabenstellung“⁸) und die jeweils erreichten Punkte angeführt. Ob SchülerInnen aus dieser abstrahierten Form die Bedeutung herleiten und das „Entwicklungspotenzial, das in der Beurteilung aufgezeigt wird“ (vgl. ÖSZ 2019, 31) erkennen können, scheint fraglich. Auf die Deskriptoren wird kein Bezug genommen, die SchülerInnen bekommen auch kein ausgefülltes Beurteilungsraster (was eine zeitsparendere Variante wäre, die Beurteilungsgrundlage einfließen zu lassen) und keine „holistische Betrachtung“ – mit den o.a. Modellbewertungen sind die gesichteten Beurteilungen somit nicht vergleichbar. Insgesamt erscheint die Korrektur etwas althergebracht und oberflächlich – es werden ausschließlich sprachliche Fehler markiert und korrigiert, auch wenn anderes an den Texten anzumerken gewesen wäre und es gibt keine Kommentare zu Inhalt, Aufbau oder Sprache, an denen die SchülerInnen ihre Stärken, Schwächen oder Entwicklungsmöglichkeiten ablesen könnten. Die Bewertung basiert zwar auf den vier Kompetenzkriterien des Beurteilungsrasters, für die SchülerInnen wird dies aber kaum sichtbar.

Die befragte Lehrerin (die besprochenen Arbeiten stammen nicht aus ihrer Klasse) liest die Arbeiten (wie bereits angesprochen) nur einmal (statt vier Mal, um selektiv die einzelnen Kriterien zu evaluieren, wie es das Beurteilungsraster vorgibt). Das Beurteilungsraster dient ihr zwar als Bewertungsgrundlage, die Evaluation scheint allerdings auf ihrer Einschätzung der Erfüllung der einzelnen Kriterien zu beruhen und nicht auf Auswahl der passenden Deskriptoren und Beleg durch entsprechende Textstellen.

⁷ (*acc* für „accord“, *art* für fehlender oder falscher Artikel, *cont?* für *contenu*/inhaltliche Verständnisprobleme, *expr* für „expression“/Ausdrucksfehler, *gr* für „grammaire“, *ord* für *ordre*/Syntax, *orth* für „orthographe“, *prép* für „préposition“, *pron* für „pronom“, *ve* für „verbe“ sowie *voc* für „vocabulaire“)

⁸ Weiters A&L (Aufbau und Layout), SSM (Spektrum sprachlicher Mittel) sowie SR (Sprachrichtigkeit).

Sie beurteilt Texte in Schularbeiten auf die gleiche o.a. Weise wie ihre Kollegin. Bei der Rückgabe der Schularbeit bekommen ihre SchülerInnen zusätzlich eine excel-Tabelle, in der die Lehrerin die Punkte aus allen Aufgaben einträgt (vgl. I 109) – dies scheint v.a. der Dokumentation und der rechtlichen Absicherung zu dienen, hat also keinen didaktischen Nutzen. Nur wenn eine Arbeit negativ ist (was aber laut ihrer Aussage aufgrund der neuen Bewertung sehr selten vorkommt), schreibt die befragte Lehrerin zusätzlich eine verbale Beurteilung, weil sie die Note rechtfertigen muss (vgl. I 104). Auch hier ist der Beweggrund also in erster Linie, die Bewertung zu dokumentieren, um sich rechtlich abzusichern und nicht, dem/der SchülerIn aufzuzeigen, wie er/sie sich verbessern kann.

Dazu muss angemerkt werden, dass die Beurteilung von Schularbeiten sehr zeitaufwändig ist, da diese mindestens zehn Seiten je SchülerIn umfassen. Standardisierte Schularbeiten beinhalten je zwei bis vier Aufgaben zu den Kompetenzen Lesen, Hören und Sprache im Kontext sowie ein bis zwei Schreibaufträge – je nach Dauer der Schularbeit. Schularbeiten ab 100 Minuten in der 11. und 12. Schulstufe müssen alle Teilkompetenzen beinhalten und die Aufgaben dazu müssen gleich gewichtet sein (jeweils ein Viertel). Somit haben diese Schularbeiten die gleichen Merkmale wie die SRDP und bereiten auf diese vor. (vgl. BMUKK 2013, 11) Schon die Zusammenstellung einer Schularbeit ist aufgrund dieser Vorgaben mit „den unterschiedlichen Teilbereichen und [dem] angemessene[n] Einsatz von standardisierten Testformaten und Textsorten [...] ein komplexer Prozess.“ (ebd., 10) Für die Erstellung gibt es deshalb eigens dafür vom Bildungsministerium entwickelte Schularbeitenrechner, die das „Verhältnis zwischen der zur Verfügung stehenden Zeit und der Anzahl, dem Umfang und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabenbereiche“ (ebd.) berechnen.

Beim Abhalten der Schularbeit müssen die Aufgaben zu den einzelnen Kompetenzen nach einer bestimmten Reihenfolge (Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext, Schreiben) bearbeitet werden und nach der vorgegebenen Zeit abgegeben werden. (vgl. ebd., 8) Des Weiteren muss beachtet werden, dass

„der rezeptive (Lesen, Hören) ebenso wie der produktive Kompetenzbereich (Sprachverwendung im Kontext, Schreiben) den Mindestcutscore von 0,5 erreichen, wobei für eine positive

Gesamtbeurteilung der Gesamtcutscore von 0,6 [das sind 60 % der gewichteten Punkte] nicht unterschritten werden darf.“ (ebd.)

Im Leitfaden zur Erstellung von standardisierten Schularbeiten des Bildungsministeriums wird außerdem darauf hingewiesen, dass in Schularbeiten der 9. und 10. Schulstufe sowie in der 11. Schulstufe bei einer Schularbeitsdauer unter 100 Minuten die einzelnen Teilkompetenzen unterschiedlich gewichtet sein können. In den letzten beiden Lernjahren müssen bei mehrstündigen Schularbeiten jedoch verpflichtend „die Vorgaben der Reifeprüfungsverordnung in Hinblick auf Gewichtung, Korrektur und Beurteilung befolgt werden (BGBL. § 352, BGBL. §255, RPVO, LBVO).“ (ebd., 9)

Für LehrerInnen bedeutet dies, dass sie eine Vielzahl komplexer Vorgaben bei Schularbeiten erfüllen müssen. Bei der Zusammenstellung der Schularbeit greifen sie online⁹ auf vorgefertigte standardisierte Aufgaben zurück, weil für die Erstellung so viele Kriterien zu berücksichtigen sind, dass sie zu viel Zeit beansprucht. Die Datenbanken mit Aufgaben sind im Laufe der letzten Jahre zwar angewachsen, am Anfang der Umstellung mussten die LehrerInnen aber teilweise noch selbst Übungen erstellen. Auch die Zusammenstellung vorgefertigter Aufgaben ist komplex, weil in den Arbeiten nicht nur verschiedene Testformate vorkommen müssen, sondern dabei noch einige andere Kriterien zu beachten sind.

Bereits die Erstellung und Durchführung von Schularbeiten müssen also vielfältigen formalen Vorgaben genügen – der Leitfaden des Bildungsministeriums zu diesem Thema umfasst 40 Seiten.¹⁰ Bei der Beurteilung müssen mindestens

⁹ z.B. aufgabenpool.at

¹⁰ Insgesamt scheinen standardisierte Schularbeiten so von komplexen formalen Vorgaben geprägt, dass darüber die Inhalte zu kurz kommen. Wie Nieweler (2017, 13) in Anlehnung an Blume (2015) anmerkt, wird „die Vernachlässigung der Inhalte in Zeiten der Kompetenzorientierung [...] zu Recht auch in der Fremdsprachendidaktik bemängelt.“ Die vorgefertigten Aufgaben genügen den komplexen Testkriterien, scheinen aber inhaltlich oft nicht besonders interessant bzw. aktuell zu sein. Aufgrund beschränkter Ressourcen werden Aufgaben noch dazu zwangsläufig immer wieder in Schularbeiten verwendet, sodass LehrerInnen diese über die Jahre hinweg immer wieder lesen und korrigieren müssen – was diese Arbeit ermüdend und wenig motivierend erscheinen lässt. Auch im Unterricht wird u.U. auf andere, inhaltlich interessantere oder relevantere Texte verzichtet, weil diese den formalen Vorgaben nicht entsprechen oder kein geeignetes Übungsmaterial für das sind, was die SchülerInnen letztendlich für die Schularbeit bzw. Matura beherrschen müssen.

zehn Seiten pro SchülerIn (bei geschätzten 20 SchülerInnen pro Französisch-klasse sind das mindestens 200 Seiten pro Klasse) innerhalb einer Woche korrigiert werden. Die befragte Lehrerin braucht 30 bis 60 Minuten je Schularbeit (vgl. I 92) – die Beurteilung einer Schularbeit bedeutet somit mindestens 10 bis 20 zusätzliche Stunden Arbeit in einer Woche. Diese Rahmenbedingungen lassen es nachvollziehbar erscheinen, dass LehrerInnen – wie Bohnensteffen (2010, 24) beschreibt – „eigeninitiativ arbeitsentlastende Maßnahmen“ ergreifen und „Korrekturroutinen für den schriftlichen Bereich entwickeln, die unter Umständen nicht mehr [...] den Ergebnissen der fachdidaktischen Forschung und/oder den Bedürfnissen der Schüler entsprechen.“ Im konkreten Fall der hier analysierten Texte in Schularbeiten wird durch diese „Korrekturroutinen“ eine fundierte Beurteilung auf Basis der Deskriptoren des Rasters umgangen und den SchülerInnen wird – abgesehen von der erreichten Punktezahl – keine Rückmeldung gegeben.

Weil bei der Schularbeit die Aufgaben der einzelnen Teilkompetenzen nach einer bestimmten Reihenfolge bearbeitet und auch so abgesammelt werden, gehen LehrerInnen bei der Korrektur ebenfalls so vor. Zur Beurteilung werden also die einzelnen Teilpakete korrigiert und die Ergebnisse zur Übersicht in einer excel-Tabelle dokumentiert. Dies bedeutet aber, dass LehrerInnen die Arbeiten der einzelnen SchülerInnen nicht als Ganzes vor Augen haben, sondern diese segmentiert und in Zahlen gefasst werden. Individuelle Stärken und Schwächen in den einzelnen Kompetenzen sowie Art und Ursache von Fehlern können auf diese Weise schwer ganzheitlich erfasst werden.

5.2.2. Analyse von zwei Schreibperformanzen

5.2.2.1. Beurteilung der Lehrkraft

Für die Analyse der zwei Texte wurden diese in eine Tabelle mit nummerierten Zeilen abgetippt und die Korrekturen der Lehrerin in der Randspalte dargestellt. (s. Anhang) Von der Lehrerin Durchgestrichenes wurde im Text rot markiert, Ergänzungen bzw. Verbesserungen der Lehrerin wurden blau markiert.

Hierbei wurde (wie oben beschrieben) festgestellt, dass ausschließlich sprachliche Fehler markiert und korrigiert wurden. Dabei wird die fehlerhafte Form durchgestrichen, die richtige daneben geschrieben und am Rand mit entsprechendem Korrekturzeichen versehen. Es gibt keine Kommentare zu Inhalt, Aufbau oder Sprache. Bei Text 2 hat die Lehrerin drei Plus-Zeichen für die Verwendung des *subjonctif* an den Rand geschrieben. Unter diesem Text werden die Kürzel der einzelnen Kriterien (also z.B. „EA“ für „Erfüllung der Aufgabenstellung“) und die jeweils erreichten Punkte angeführt, außerdem steht das Lob „*Un texte formidable!*“ darunter. Bei Text 1 werden nur die Gesamtpunkte angeführt.

Bei der Durchsicht der Korrekturen fällt auf, dass die Lehrerin nicht alles korrigiert hat – z.B. sind in Text 1 die *accents* größtenteils nicht korrigiert, erst in Zeile 18 wird das *accent aigu* in „*trés“ (das vorher schon mehrfach vorkommt) durchgestrichen und durch ein *accent grave* ersetzt. Diese und auch andere Korrekturen sind zwar im Text rot markiert, aber nicht mit Korrekturzeichen am Rand versehen. Teilweise erscheinen die Korrekturzeichen nicht ganz nachvollziehbar – z.B. „*expr*“ (für *expression*) bei „*La ville [de] Québec*“ (Zeile 7), dies wäre eher ein Grammatikfehler.

Einiges in den beiden Texten scheint besprechungswürdig, wird aber nicht kommentiert. So werden in Text 1 nur drei von sieben Inhaltspunkten der Aufgabenstellung behandelt und es werden keine Absätze gemacht.

Bei Text 2 scheint die Lehrerin sehr erfreut über diese ausführliche Schreibperformanz, die Überschreitung der geforderten Wortanzahl (400 statt 200 Wörter) wird nicht thematisiert – im Beurteilungsraster bedeutet jedoch eine Über- oder Unterschreitung von über zehn Prozent der geforderten Wortanzahl, dass die Arbeit im Hinblick auf den diesbezüglichen Deskriptor im Kriterium „Erfüllung der Aufgabenstellung“ die „Minimalanforderung“ auf B1-Niveau nicht erfüllt. Außerdem wird ein wichtiger Aspekt der Aufgabenstellung nicht behandelt – diese lautet: „*Écrivez une entrée de blog sur les problèmes écologiques en **Autriche***“. (Hervorhebung durch die Autorin) Obwohl der/die SchülerIn auch im ersten Satz ankündigt, „*aujourd’hui je voudrais écrire un blog sur les problèmes écologiques, particulièrement en **Autriche***“, beschäftigt sie sich in weiterer Folge nicht mehr

mit den spezifischen Umweltproblemen in Österreich, sondern beschreibt Auswirkungen der Klimaerwärmung in Spanien, Frankreich und auf den Malediven. Auch diese thematische Inkonsistenz (bzw. Nicht-Erfüllung der Aufgabenstellung) wird von der Lehrerin nicht angesprochen. Dies scheint v.a. daran zu liegen, dass der/die SchülerIn in sprachlicher Hinsicht Kompetenz zeigt: Er/sie hat einiges von dem wahrscheinlich erst zu dem Thema erarbeiteten Vokabular wie „*gaz d'échappement*“ verwendet, dabei sprachliche Risikofreude gezeigt und außerdem drei *subjonctifs* im Text eingebaut.

Einige Fehler in diesem Text werden von der Lehrerin übergangen. Zum Beispiel wird in dem Satz „*En plus, j'ai écoutée que ça serait normal d'ici 10 ans!*“ (Anhang, Text 2, Zeile 15) zwar das zweite e bei *j'ai *écoutée* weggestrichen, nicht aber das Verb selbst beanstandet, das in dem Zusammenhang aber missverständlich ist und durch *entendu* ersetzt werden sollte.

In folgendem Satz sollte *dans* durch *pour* ersetzt werden:

*C'est une grande catastrophe *dans les petites îles, par exemple pour les Maldives (...)* (Anhang, Text 2, Zeile 21f.)

In folgenden zwei Sätzen wurde inkonsistent korrigiert:

Im ersten verbessert die Lehrerin das *qu'est* der Schülerin durch ein *ce* (das nicht hingehört)

*Finalemment, je voudrais proposer des conseils *qu'est *ce qu'on pourrait faire en général.* (Anhang, Text 2, Zeile 34f.)

Im zweiten Satz streicht die Lehrende in der gleichen Satzkonstruktion das *ce* der Schülerin durch. Das *jusqu'à*, das durch ein *avant que* ersetzt werden sollte, hingegen bleibt unangetastet:

*Il y a vraiment beaucoup de choses *ee qu'on pourrait changer *jusqu'à ce que notre planète meure!* (Anhang, Text 2, Zeile 39f.)

5.2.2.2. Reflexion zur eigenen Beurteilung

Beim Beurteilen fällt auf, dass es sehr schwer fällt, Texte angemessen zu bewerten, wenn der Gesamtkontext unbekannt ist: Wenn der/die Beurteilende die einzelnen SchülerInnen und ihre individuellen LernerInnensprachen nicht kennt, ist es nicht möglich, ihre Lernfortschritte festzustellen und damit individuelle Bezugsnormen bei der Bewertung zu berücksichtigen (vgl. Grotjahn/Kleppin

2017a, 124). Auch die Bezugnahme zum Leistungsstand der Klasse fiel bei der Beurteilung der Texte im Rahmen dieser Arbeit weg. LehrerInnen orientieren sich aber bei der Evaluation von Prüfungen „mehr oder weniger explizit“ an der Leistung der „jeweiligen Bezugsgruppe“ – auch wenn das Beurteilungsraster als „kriteriumsorientierte Evaluation absolut [...] und damit von unmittelbarer inhaltlicher Aussagekraft [ist]“ (Grotjahn/Kleppin 2017b, 30) und somit für sich steht. Wie Grotjahn/Kleppin (ebd.) feststellen, schließen sich „eine bezugsgruppenorientierte und eine kriteriumsorientierte Interpretation ein und derselben Prüfungsergebnisse“ nicht aus. Es sei vielmehr „ein Kennzeichen der Notengebung im Unterricht, dass häufig gleichzeitig bezugsgruppenorientiert und kriterial bewertet wird.“ (ebd.)

Ein weiteres, wesentliches Informationsdefizit betrifft den Lehrstoff, der in dieser Klasse behandelt wurde – bei der Beurteilung der Texte war mir nicht bekannt, was die Klasse zum jeweiligen Thema gemacht hat, was Lernstoff für die Schularbeit war, welche Grammatik-Inhalte in welcher Intensität behandelt wurden (z.B. Konstruktion *ce qui*) und welche erst kürzlich oder nur flüchtig.

Es muss (laut Leistungsbeurteilungsverordnung § 2 Abs. 1) davon ausgegangen werden, dass „nur [...] die Lehrstoffe, die bis zum Zeitpunkt der Leistungsfeststellung in der betreffenden Klasse behandelt worden sind“ (ÖSZ 2019, 13) bei der Schularbeit vorausgesetzt wurden, dennoch wäre es für die Beurteilung wichtig, Genaueres über die vermittelten Inhalte zu wissen.

Im Zuge der Beurteilung der Texte wurde auch einzuschätzen versucht, inwieweit die sprachlichen Fehler kommunikationsstörend sind. Dies zu beurteilen, fällt jedoch schwer, weil es stark vom Gegenüber abhängt. (s. Kapitel 3.3.2.3.) Auch unterscheiden sich diesbezüglich der mündliche und der schriftliche Bereich stark voneinander – während im Mündlichen viele Fehler gar nicht auffallen, werden im Schriftlichen höhere Anforderungen an die sprachliche Korrektheit gestellt. Texte können wiederum mehrfach gelesen werden. Manche Fehler wirken beim ersten Lesen irritierend, im Kontext ist der Sinn jedoch gut verständlich. So wird die Interferenz in Text 1 „*pour le start [début]*“ das Verständnis bei *native speakers* wahrscheinlich nicht verunmöglichen, wirkt aber dennoch irritierend. Auch der Satz in Text 2 „*C'est pourquoi il y a *numereusement *le gaz d'échappements et des gaz à effet de serre!*“ (korrigiert: *C'est pourquoi il y a de nombreux gaz*

d'échappement [...] (Anhang, Text 2) ist verständlich, wenn auch verbesserungswürdig.

Am ehesten schienen noch Bezugsfehler verwirrend: „*Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais *ses [leurs] voitures. [...] Laissez-*vous [moi] *une [un] commentaire!* (ebd.), aber auch diese sprachlichen Fehler beeinträchtigen nicht wirklich das Verständnis, weil der Sinn sich aus dem Kontext erklärt. Insgesamt waren in den analysierten Texten wohl keine Fehler, die das Verständnis wirklich verunmöglicht hätten. Für eine adäquate Einschätzung, inwiefern sprachliche Fehler die Kommunikation stören bzw. beeinträchtigen, bedürfte es wahrscheinlich einer noch eingehenderen Beschäftigung mit dem Thema. Die Modellbewertungen liefern zwar einige Beispiele für Fehler, die das Verständnis beeinträchtigen, z.B. „*il y a *une [un] grande *promble [problème] avec les jeunes, parce-que personne est *preperé [préparé] de travailler *ensemble [ensemble]* (ÖSZ 2019, 43), und geben damit Anhaltspunkte für die Identifikation kommunikationsstörender Fehler, dennoch sollten sowohl Lehramtstudierende als auch LehrerInnen zu diesem Thema darüber hinaus ausreichend geschult werden, um subjektive Beurteilungen zu vermeiden. (s. Kapitel 3.3.2.3.)

5.2.2.3. Vorgangsweise bei der Bewertung nach dem Beurteilungsraster

Für die Bewertung der Texte wurde die Vorgangsweise der Ratingverfahren zu den Modellbewertungen (s. Kapitel 5.1.4.1.) etwas abgewandelt. Nach Auseinandersetzung mit den Deskriptoren auf B1-Niveau und der Abgrenzung von den Erwartungen auf den Niveaus A2 und B2 wurde ein Erwartungshorizont formuliert, der Inhaltspunkte und Gesamtkontext der Aufgabenstellung berücksichtigt.

Wesentlich für die Beurteilung ist die Berücksichtigung der Merkmale der jeweiligen Textsorte – in diesem Falle des Blogbeitrags (vgl. BMBWF 2019c, 2). Darauf folgte die detaillierte Auseinandersetzung mit den Texten. Dabei wurde in den vier Kompetenzkriterien für jeden Deskriptor die passende Stufe ausgewählt und, wo nötig, mit Beispielen aus dem Text belegt. Für jedes der vier Kriterien wurde eine Gesamtstufe festgelegt, weiters wurde die Bewertung in den einzelnen Kriterien zusammengefasst.

Die „holistische Betrachtung“, in der Stärken und Schwächen des Textes analysiert werden und gezeigt wird, wo Entwicklungsmöglichkeiten vorhanden sind, wurde in einer „Rückmeldung an den/die SchülerIn“ formuliert.

5.2.2.4. Erkenntnisse bei der Bewertung nach dem Beurteilungsraster

Beide Schreibaufträge fallen in die Textsorte „Blogeintrag“. Dieser weist laut Übersicht der Textsortencharakteristika (BMBWF, 2019c) Benutzernamen und einen plakativen Titel auf und ist in einem persönlichen Sprachregister gehalten (weil er sich an FreundInnen und Interessierte richtet). Des Weiteren soll sein Beginn zum Weiterlesen anregen, der Hauptteil in Absätze gegliedert sein (meist den drei Inhaltspunkten der Aufgabenstellung folgend) und im Schlussteil können die Leser aufgefordert werden, auf diesen Blogbeitrag zu reagieren.

Text 1 (s. Anhang) enthält zwar einen Titel, aber keinen Benutzernamen. Der Titel „*Mes vacances au Québec*“ passt zur Textsorte, ist aber der Aufgabenstellung entnommen, was dem Beurteilungsraster zufolge eher vermieden werden sollte (und maximal Stufe 6 im Kriterium „Spektrum sprachlicher Mittel“ entspricht). Der persönliche Sprachstil entspricht dem Blogbeitrag. Auffällig ist, dass der Text – abgesehen von Beginn (Titel und Anrede) und Schluss (Grußzeile sowie Aufforderung, einen Kommentar zu hinterlassen) – keine Absätze enthält, d.h. nicht gegliedert ist.

Des Weiteren fällt auf, dass nur die Hälfte der Inhaltspunkte in der Aufgabenstellung behandelt werden. Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass die drei Inhaltspunkte jeweils noch ein bis drei zu behandelnde Unterpunkte enthalten:

„Une entrée de blog

Imagine que tu passes tes vacances au Québec et que tu écris un blog sur ton séjour. Rédige une entrée de ce blog où tu décris tes impressions.

Dans ton récit tu parles

- du pays (du paysage, de son histoire, de ses coutumes etc.)*
- des activités que tu as faites et que tu veux encore faire*
- de la nourriture et de la langue québécoise*

Ecris environ 200 mots. Respecte bien les conventions du type de texte.“ (Anhang, Text 1)

Somit ist diese Aufgabenstellung womöglich etwas zu umfassend, denn laut „Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten“ (BMUKK 2013, 17) sollte der „Schreibauftrag [...] in zwei bis drei Unterpunkten (ab B1 in drei Unterpunkten) angeben, auf welche inhaltlichen Aspekte unbedingt einzugehen ist.“ Dabei sollen „die Unterpunkte“ aber „im Verhältnis zur geforderten Wortanzahl stehen“. Die Inhaltspunkte sollen den SchülerInnen dabei helfen, „den Text in inhaltlicher Dichte verfassen zu können.“ (ebd.)

Im Text werden die Unterpunkte *coutumes* und *nourriture* nicht behandelt. Der Unterpunkt *histoire* wird zumindest angesprochen – mit entwaffnender Offenheit und dem jugendlichen Alter entsprechend gibt der/die SchülerIn an, warum Geschichtliches nicht thematisiert wird:

*Québec a beaucoup de facettes, il [a] aussi *a beaucoup d'histoire. Mais [l']histoire ne m'intéresse pas.* (Anhang, Text 1)

Inhaltlich erscheint der Text insgesamt wenig reichhaltig. Die Beschreibung des Landes besteht hauptsächlich aus einer Aufzählung von Städtenamen, auch werden Adjektive wiederholt verwendet:

*La ville [de] Québec est *trés jolie, heureusement les gens sont très sympa aussi. [...] Puis j'*ai [je suis] allé *au [à] Montréal [ce qui] *qu'est une ville fantastique. *Il [Elle] est *trés joli[e] *est [et] les gens sont sympa aussi.* (ebd.)

Das einzige veranschaulichende Detail betrifft die Sprache:

*La langue québécoise est *trés drôle. Ils utilisent *de [du] vocabulaire de l'église pour *jurons. [jurer]* (ebd.)

Interessant erscheint die Interferenz aus der Zweitsprache Englisch „*Pour le *start*“ [début], das als Lehnwort auch im Deutschen sehr gebräuchlich ist.

Die geforderte Wortanzahl wurde (inkl. 10-prozentigem Toleranzrahmen) mit 175 statt 200 Wörtern knapp unterschritten.

Der Text weist somit einige Mängel auf, dennoch entspricht er sowohl vom Sprachstil als auch vom Aufbau her durchaus der Textsorte und ist weitestgehend gut verständlich – zu dieser abschließenden Beurteilung führt die Durchsicht der Deskriptoren, die auf viele Qualitätsmerkmale hinweisen, die sonst vielleicht übersehen würden (z.B. Fast durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (*mais, après, puis, qui...*)).

In Text 2 (s. Anhang) werden die Merkmale der Textsorte durchgehend eingehalten. Allerdings ist er, wie in Kapitel 5.2.2.1. besprochen, doppelt so lang wie gefordert. Auch werden darin keine österreichspezifischen Umweltprobleme behandelt, damit ist ein wichtiger Aspekt der Aufgabenstellung nicht erfüllt – diese lautet:

Production écrite

Ecrivez une entrée de blog sur les problèmes écologiques en Autriche. Dans votre texte, vous

- décrivez quelques problèmes qui existent et racontez vos expériences avec ces problèmes*
- écrivez ce que vous faites par rapport à ces problèmes (contribution positive/négative) et ce qu'on pourrait faire en général*
- intégrez une brève description de l'image en bas dans le contexte de votre blog*

N'oubliez pas de bien respecter les caractéristiques du type de texte, de bien structurer votre texte et d'utiliser des connecteurs logiques. Rédigez un texte d'environ 200 mots. (Anhang, Text 2)

Abgesehen davon werden alle Inhaltspunkte in einem zur Textsorte passenden Stil behandelt. Der Text ist inhaltlich sehr reichhaltig, es werden viele Beispiele gebracht und die Folgen des Klimawandels werden in sehr anschaulicher Weise besprochen. Dabei verwendet der/die SchülerIn einiges an wahrscheinlich neuem, zu diesem Thema erarbeiteten Vokabular und ist sprachlich risikofreudig, z.B.

*„C'est pourquoi il y a *numereusement *le gaz d'échappements et des gaz à effet de serre!“ (korrigiert: C'est pourquoi il y a de nombreux gaz d'échappement) [...] En plus je *trient les *dechets (plastique, produits*

**recyclagables (En plus je trie les déchets (plastique, produits recyclables) (ebd.)*

Wie in Kapitel 5.2.2.2. besprochen, wirken manche Fehler zwar etwas irritierend, beeinträchtigen aber nicht wirklich das Verständnis:

*Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais *ses [leurs] voitures. [...] Laissez-*vous [moi] une commentaire! (ebd.)*

Der Inhalt wird klar nachvollziehbar präsentiert, Konnektoren werden gut eingesetzt (z.B. Konjunktionen: *en plus, c'est pourquoi, bien que+subj., alors, deuxièmement* - allerdings gab es kein vorausgehendes „*premièrement*“).

Insgesamt wirkt der Text durch viele konkrete Beispiele, aber auch durch unterschiedliche Satzanfänge, einer Vielfalt an lexikalischen und strukturellen Mitteln und dem risikofreudigen Einsatz von neuem Vokabular abwechslungsreich und interessant. (Zur detaillierteren Beurteilung s. Anhang)

5.3. Fehleranalyse

Nach der Bewertung mit dem Beurteilungsraster wurden die sprachlichen Fehler aus den zwei Schreibperformanzen eingehender analysiert. Obwohl Kleppin (2010, 1064) zufolge „Fehlerklassifikationen [...] kaum noch einen Stellenwert für die Bewertung [haben]“, da sich spätestens seit dem GERS „die in standardisierten Tests übliche kriteriale Bewertung“ durchgesetzt hat, „nach der Fehler nicht mehr klassifiziert, gewichtet und (über einen Fehlerquotienten) quantifiziert werden“, können Klassifikationen weiterhin für die Diagnose und als Feedback-Werkzeug nützlich sein, „solange sie für Lernende nachvollziehbar sind.“

Der Sinn von Fehleranalysen kann nicht in der Gewichtung und Quantifizierung von sprachlichen Fehlern bestehen, vielmehr sollen sie eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit Fehlern bilden. Wie Demme (2007, 207) feststellt, haben Fehler eine wichtige Feedbackfunktion, denn sie zeigen SchülerInnen und LehrerInnen, was „im weiteren Sprachlernprozess“ besonders beachtet werden sollte. Lehrende können damit u.a. Fehlerschwerpunkte feststellen, mögliche

Fehlerursachen eruieren und didaktisch-methodische Schlüsse für ihren Unterricht daraus ziehen.

Deshalb wurde versucht, eine möglichst praktikable, einfache Methode zur Fehlerkategorisierung zu finden, in der auch mögliche Fehlerursachen beschrieben werden – um die Zusammenhänge zwischen Fehlern und zugrundeliegenden Lernproblemen und Unsicherheiten in der Sprachverwendung sichtbar zu machen. (vgl. Kuhs 1987, 98)

5.3.1. Methode zur Fehlerkategorisierung

Zur Fehlerkategorisierung in der vorliegenden Arbeit wurde Rossipals 3-Phasenstruktur bei der Fehleridentifizierung (Rossipal 1972, 60f.) als Grundlage verwendet:

1. „Identifikation des Fehlers und Kategorisierung nach sprachwissenschaftlichen und schulrelevanten Kriterien, z.B. Syntax, Morphologie
2. Identifikation des Fehlerverhaltens: Welcher Prozess/Strategie könnte hauptsächlich zur Entstehung des Fehlers beigetragen haben?
3. Identifikation der „Fehlerquelle“: Kann in L1, L2 und/oder L3 liegen“

Nach der Einordnung der Fehler in linguistische Kategorien (s.u.) wurde versucht, die Fehlerursachen zu erklären. Bohnensteffen merkt dazu an, dass die heutige Ursachenbestimmung nicht mehr wie die Interferenzforschung der frühen kontrastiven Linguistik „eine mehr oder minder mechanische fehlerhafte Strukturübertragung der Erst- auf die Zweitsprache“ annimmt. (Bohnensteffen 2010, 37) Fehler werden durch kognitive Verfahren beim Gebrauch neuer Regeln, Strukturen und Kategorien erklärt. (vgl. Ellis, 57-63; zitiert nach Bohnensteffen 2010, 37) Als Fehlerursachen können neben Interferenzen und lernersprachlichen Hypothesen auch spezifische Unterrichtssituationen (Lehrbücher, didaktische Vermittlung) angenommen werden.

5.3.1.1. Konzept einer linguistischen Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung

In der vorliegenden Untersuchung diente Fehses linguistische Klassifikation (1977, zitiert nach Kuhs 1987, 197) als Basis für die Erstellung des Fehlerrasters. Dabei werden die Fehler in drei „traditionelle“ linguistische Bereiche eingeteilt: Phonographemischer Bereich – was im Schriftlichen der Rechtschreibung entspricht –, lexikalischer Bereich und morphosyntaktischer Bereich, also Grammatik und Syntax. Kleppins aus fünf Sprachebenen bestehendes Modell beinhaltet zusätzlich pragmatische Fehler und inhaltliche Fehler (vgl. Kleppin 1998, 42f.). Diese zwei letzten Kategorien kommen in der vorliegenden Arbeit nur zur Anwendung, wenn dementsprechende Fehler auftreten.

Dies scheint die für SchülerInnen verständlichste und einfachste Form der Fehlereinteilung zu sein – die Kategorisierung wurde im Sinne Kleppins dahingehend konzipiert, dass sie „für Lernende nachvollziehbar“ ist. (vgl. Kleppin 2010, 1064)

Zusätzlich wurde die mögliche Fehlerursache erörtert: Welcher psycholinguistische Prozess oder welche Strategie könnte hauptsächlich zur Entstehung des Fehlers beigetragen haben?

Dabei wurde versucht, die mögliche Fehlerquelle zu identifizieren: L1 (Muttersprache – vielfach, aber nicht immer, Deutsch), L2 (Englisch als erste Fremdsprache in den meisten AHS) oder L3 (Französisch als Zielsprache) und den entsprechenden psycholinguistischen Prozess nachzuvollziehen.

Hierbei können u.a. interlinguale Fehler, die auf die Erstsprache oder andere Sprachen zurückzuführen sind, in Erwägung gezogen werden.

Zu diesen Interferenzfehlern zählen:

1. Kontrastnivellierung: Kontrast zwischen zwei Sprachen wird ausgeglichen, indem Regel oder Merkmal aus einer Sprache auf die andere übertragen wird, z.B. *pour le *start* (dieses und die folgenden Beispiele stammen aus den analysierten Texten in Schularbeiten)

2. *false friends*: Fehler aufgrund der (meist formalen) Ähnlichkeit zwischen zwei Elementen verschiedener Sprachen z.B. *par *example, aller aux *demonstrations [manifestations]*.

3. Kontrastübertreibung: Eine unpassende L2-Regel wird angewendet, wo kein Kontrast zwischen L1 und L2 vorhanden ist (vgl. Hufeisen und Neuner 1999, 71).

Ebenso häufig wie Interferenzfehler treten intralinguale Fehler auf, diese können in folgende Kategorien eingeteilt werden (vgl. Kleppin 1998, 33):

1. Übergeneralisierung: Ausweitung einer Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft (vgl. ebd., 137) z.B. *les *tableaus*

2. Regularisierung: Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, liegt eine Regularisierung vor. (vgl. ebd., 136) wie z.B. *j'ai *prendu*

3. Simplifizierung: Vereinfachung von Sprachstrukturen, also z.B. der Gebrauch nicht konjugierter oder flektierter Formen (vgl. ebd., 33) wie bei „*Je n'ai *voir tout.*“ [*Je n'ai pas tout vu*]

Allerdings sind inter- und intralinguale Fehler nicht die einzigen möglichen Fehlerursachen. Wie oben beschrieben, können Fehler manchmal auch durch den Unterricht selbst entstehen. Wenn keine eindeutige Ursache gefunden wird, können dem Fehler mehrere Merkmale zugeordnet werden – nach Legenhausens Modell der „alternativen Ursachenbeschreibung“. (Raabe 1980, 77) Damit dies nicht ausufert, hält Raabe aber auch fest, dass es das Ziel sein muss, „plurikausal angelegte Fehlerbeschreibungen zu erstellen, ohne dass dabei allerdings der Aufwand zu groß werden darf“. (ebd.)

Eine eindeutige Zuordnung nach Fehlerursachen ist Kleppin zufolge meist nicht möglich. LehrerInnen sollten Lernende deshalb bei der Ergründung der Ursachen einbeziehen und diese auch immer wieder im Unterricht thematisieren. (vgl. Kleppin 1998, 40)

Wesentlich ist also die Reflexion über mögliche Fehlerursachen, damit die Gründe für Lernschwierigkeiten erörtert werden.

5.3.2. Erkenntnisse aus der Fehlerkategorisierung

5.3.2.1. Reflexion zu Auswertungsergebnissen

In Text 1 wurden fünf Fehler im Bereich Orthographie, zwei in der Lexik sowie zwölf in Grammatik/Syntax kategorisiert, davon zwei im Syntaxbereich. Text 2 enthielt sechs Rechtschreibfehler, ein Lexikfehler sowie 20 Fehler in Grammatik und Syntax – davon einer im Bereich Syntax. Dazu muss im Verhältnis auch die Textmenge und -komplexität beachtet werden (ohne auf einen Fehlerquotienten zurückgreifen zu wollen): Während Text 1 knapp 80 Wörter und z.B. nur zwei Sätze mit Satzgefüge (davon einen Relativsatz) sowie (scheinbar) wenig neues Vokabular beinhaltet, enthält Text 2 rund 400 Wörter, zehn Sätze mit Nebensätzen und viel neuen Wortschatz.

Dass rund zwei Drittel der Fehler die Grammatik betreffen, entspricht dem Ergebnis einer Studie Kielhöfers: Demnach waren „65% [...] [der] Fehler [...] Verstöße gegen grammatische Merkmale.“ (Kielhöfer 1975, 76) Weitere 30% waren bei Kielhöfer „Verstöße gegen die Wortbedeutung“, also Lexikfehler. Außerdem spricht er von weiteren 5%, die schwer zu klassifizieren seien. Kielhöfer merkt aber auch dazu an, dass die Fehlerverteilung sehr übungsspezifisch sei. In den zwei Texten dieser Arbeit waren gegenüber Kielhöfers Ergebnissen weit weniger Fehler im lexikalischen Bereich, dafür mehr in der Orthographie. Wie bei Kielhöfer können einige Fehler nicht eindeutig zugeordnet werden bzw. passen in mehrere Kategorien. Deshalb müssen manche Sätze mehrfach abgeschrieben werden, z.B.

Text 1, Zeile 17 // *[Elle - la ville] est très jolie *est les gens sont sympa aussi...*
Dass statt „est“ ein „et“ stehen sollte, wird nur aus seiner Stellung im Satz – als Konjunktion zwischen zwei Sätzen – klar. Konsequenterweise sollte der Fehler sowohl in der Orthographie- als auch in der Lexikspalte stehen. In manchen Fällen ist auch ein satzübergreifender Kontext notwendig, um den Fehler zu erkennen: z.B. Text 1, Zeile 15-17: (...) *qu'est une ville fantastique. *L[Elle] est très *joli (...)*

Grundsätzlich muss bei Schreibperformanzen beachtet werden, dass SchülerInnen mehr auf den Inhalt fokussiert sind als bei Aufgaben, bei denen es explizit

um Sprachrichtigkeit und Grammatik geht (z.B. „Sprache im Kontext“), d.h. dass ihnen dort aufgabenbedingt mehr Fehler unterlaufen.

Zu den Fehlerschwerpunkten ist festzustellen, dass der Relativsatz mit der Konstruktion *qui/que* bzw. *ce qui/ce que* in beiden Texten (im zweiten mehrfach) falsch eingesetzt wird, also zumindest bei diesen beiden SchülerInnen (wenn nicht bei der ganzen Klasse) noch der Übung bedarf:

„*Puis j’ai [je suis] allé *au [à] Montréal [ce qui] *qu’est une ville fantastique.* (Text 1, Anhang)

*Plusieurs personnes m’ont dit *ce *que [c’est] la première fois depuis 50 ans.*

*Il y a vraiment beaucoup de choses *ce qu’on pourrait changer*

*je voudrais proposer des conseils *qu’est qu’on pourrait faire“* (Text 2, Anhang)

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass in Text 2 am Schluss auch ein Relativsatz vorkommt, in dem die Konstruktion mit *ce que* korrekt eingesetzt wird: „*Laissez- *vous [moi] *une [un] commentaire et dites moi ce que vous pensez de cette image!*“ Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass dieser Satz formelhaft als abschließender Satz für Blogs gelernt wurde, der eigenständige Gebrauch von Relativsätzen aber noch unsicher ist.

Weiters ist auch die Konjugation von Verben bzw. die Zeitenbildung in beiden Texten teilweise noch unsicher:

„*je n’ai [pas] *voir [vu] tout*

Puis j’ai [je suis] allé

*pour *jurons. [jurer]* (Text 1, Anhang)

*Avez-vous *voir [vu] cette image?*

*je *trient [trie] les déchets“* (Text 2, Anhang)

Interessant erscheint die Konstruktion „*pour *jurons*“ im Satz „*Ils utilisent *de [du] vocabulaire pour *jurons [jurer]*“. Hier scheint eine Unsicherheit bei der Konstruktion mit dem Infinitiv zu einer Überdifferenzierung zu führen. Unter Umständen war es der Versuch, das Verb in der 3. Person Plural (*Ils*) zu konjugieren. Dies könnte im Gespräch mit der/dem SchülerIn erörtert oder auch in einer „*correction minute*“ thematisiert werden.

Eine Häufung von Fehlern ist auch beim Gebrauch von Artikeln festzustellen, dies betrifft *de/du*, den *article partitif*, aber auch die Verwendung im Plural und den Genus.

z.B. „*Je n’achète pas *les / [de] produits *regioneaux [régionaux]*.“

*Je n'*ai [ai] plus *des / [de] sacs en plastique.
une [un] très grande [grand] problème
le réchauffement de [la] planète (Text 2, Anhang)
Mais [l']histoire ne m'intéresse pas“ (Text 1, Anhang)*

Bei den letzten beiden Beispielen ist das Weglassen des Artikels auf eine Interferenz aus dem Deutschen zurückzuführen.

Ein weiterer typischer Fehlerbereich sind Personalpronomen:

*„Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais *ses [leurs] voitures.
Laissez-*vous [moi] *une [un] commentaire.“ (Text 2, Anhang)*

Aber auch der *accord* (z.B. „les grands [grandes] villes“) und der Satzbau („je visiterai Québec dans [un] *proche avenir [proche].“ – hier wurden Formulierung und Syntax aus dem Deutschen übernommen: „in naher Zukunft“) sind solche typischen Fehlerquellen, wobei bei der Syntax besonders häufig Interferenzen aus dem Deutschen (und teilweise dem Englischen) zu beobachten sind.

Fehlende oder falsche Präpositionen („la ville [de] Québec“, *au [à] Montréal) sowie unpassende Konjunktionen („C'est *parce que [pourquoi] j'ai décidé d'écrire de ce problème“) sind weitere häufige Fehler in SchülerInnen-texten, auch wenn sie in diesen beiden Texten eher unterrepräsentiert waren.

Dafür fanden sich in einem Text gleich zwei *false friends* aus dem Englischen: „Pour le *start [début]“, „Laissez une *comment [commentaire]!“ .

Zu den vermuteten Fehlerursachen ist zu bemerken, dass die Intraferenzen bei weitem überwiegen – in Text 1 fanden sich fünf Fehler, die eindeutig auf Interferenzen aus dem Deutschen zurückzuführen sind, wie z.B. „Mais [l']histoire ne m'intéresse pas.“, zwei Interferenzen aus dem Englischen, z.B. „Pour le *start“, gegenüber zwölf Intraferenzen, die auf Unsicherheiten im Französischen hindeuten – z.B. j'*ai allé.

Text 2 enthielt vier Fehler, die als Interferenzen aus dem Deutschen interpretiert werden können, z.B. *le réchauffement de [la] planète* gegenüber 17 Abweichungen, die sich auf Schwierigkeiten im Französischen zurückführen lassen.

5.3.2.2. Auseinandersetzung mit Fehlern im Unterricht

Bei Schularbeiten (aber auch Hausübungen) sollten Fehlerschwerpunkte der Klasse (aber auch von einzelnen Lernenden) eruiert werden, um sie im Unterricht behandeln zu können. Im Falle der zwei analysierten Schularbeiten waren dies der Relativsatz mit der Konstruktion *qui/que* bzw. *ce qui/ce que*, die Konjugation von Verben bzw. die Zeitenbildung sowie der Gebrauch von Artikeln und Personalpronomen.

Bei der didaktischen Vermittlung von Relativsätzen sollte ev. stufenweise vorgegangen werden und der Gebrauch von Sätzen mit *qui/que* gut geübt werden, bevor – mit zeitlichem Abstand – komplexere Konstruktionen mit *ce que/ce qui* vermittelt werden, damit die verschiedenen Formen nicht durcheinandergebracht werden. Für die Anwendung der Textsorten werden teilweise formelhaft Sätze gelernt, deren Elemente bei selbstständiger Bildung von Sätzen nicht immer beherrscht werden.

Fehler geben Feedback über die jeweilige LernerInnensprache, aber auch über die didaktische Vermittlung (vgl. Demme 2007, 207), so könnte die Überdifferenzierung **montrera* statt *[montera]* in dem Satz *Deuxièmement, beaucoup de glaciers fondent et après l'eau *montrera [montera]* ev. Folge des Unterrichts bzw. des Lehrbuchs sein (z.B. durch den Merksatz „Futur ohne „r“ hat keine Zukunft“), es könnte aber auch nur eine Verwechslung von *montrer* und *monter* sein – dies gälte es in Rücksprache mit dem/der SchülerIn zu klären.

Im Umgang mit Fehlern sollte Legenhausen (2001, 48, zitiert nach Bohnensteffen 2010, 35) auch die „performativ-prozesshaften Verarbeitungsbedingungen“ beachtet werden, also ob es sich um „Produktions- bzw. Interpretationsfehler mit oder ohne Zeitdruck“ handelt. Bei Schularbeiten sollte also der Zeitdruck mitberücksichtigt werden, denn um einen Text sinnvoll zu überarbeiten, braucht es zeitliche Distanz, die in einer Prüfungssituation nicht gegeben ist (vgl. Bohnensteffen 2010, 98) Auch sollte darauf geachtet werden, an welchen Textstellen Fehlerhäufungen auftreten.

Nach der Beschäftigung mit sprachlichen Fehlern, die alle Lernenden betreffen oder betreffen könnten (z.B. in einer *correction minute*), sollten auch individuelle Fehlerschwerpunkte mit den einzelnen SchülerInnen besprochen werden, damit

sich diese Fehler nicht fossilisieren. Dafür können individuelle Übungen (ev. auch online) zu einzelnen Bereichen zusammengestellt werden, SchülerInnen können in Partner- und Gruppenübungen Fehlerursachen finden – besonders Interferenzen sind diesbezüglich recht offensichtlich und interessant.

Für die weitere didaktische Bearbeitung im Unterricht sollte den SchülerInnen deutlich gemacht werden, dass ihre Fehler nicht als Anlass für eine Sanktionierung (auch nicht in Form von Tadel oder Spott) dienen, sondern als Indikatoren für Lernprozesse und Ausgangspunkt für weitere Sprachentwicklung. In dem Zusammenhang sollten im Unterricht auch Bewältigungsstrategien geübt werden. Besonders in Prüfungssituationen können „Strategien zur Kompensation von lernersprachlichen Defiziten“ (Demme 2007, 211) SchülerInnen dabei helfen, bestimmte Vokabeln oder grammatische Formen, die ihnen nicht einfallen, zu paraphrasieren bzw. ersetzen, und damit Blockaden und Fehlerangst entgegenwirken.

Um SchülerInnen zur Beschäftigung mit Fehlern zu motivieren, sollten Methoden und Sozialformen dabei variiert, spielerische, humorvolle Herangehensweisen gewählt und die Zeitdauer begrenzt werden. Nachdem die Beurteilung von Schularbeiten zeitaufwändig ist (und wenn sie nach dem Vorbild der Modellbewertungen durchgeführt würde, noch mehr Zeit beanspruchen würde), ist es derzeit unrealistisch, dass LehrerInnen zusätzlich noch Fehlerkategorisierungen mit Ursachenbeschreibung durchführen. Diese Arbeit sollte – nach mehreren gemeinsamen Übungen im Unterricht – von den SchülerInnen selbstständig gemacht werden. Damit diese ausreichend motiviert dafür sind, sollten die individuellen Fehlerstatistiken einerseits immer wieder durch die Lehrkraft ausgewertet und für den Unterricht verwendet werden, andererseits sollte sich diese Auseinandersetzung auch in der Note niederschlagen.

Sprachliche Fehler sollten im Übrigen nicht der einzige Bereich sein, mit dem sich LehrerInnen und SchülerInnen eingehender auseinandersetzen. Auch die Stärken und Schwächen in den anderen Kriterien (Erfüllung der Aufgabenstellung, Aufbau und Layout sowie Spektrum sprachlicher Mittel) sollten evaluiert und dies-

bezügliche Entwicklungsmöglichkeiten sollten erarbeitet werden – die Auswertung der Schularbeiten im Rahmen dieser Arbeit lässt darauf schließen, dass dies derzeit nur unzureichend praktiziert wird.

5.3.2.3. Reflexion zur Fehlerkategorisierung in der Praxis

Bei der Fehlerkategorisierung im Rahmen dieser Arbeit fielen die Vor- und Nachteile der angewandten Methode auf. Vorteilhaft erschien, dass das Ordnungssystem einfach und deshalb (auch für SchülerInnen) leicht nachvollziehbar ist, sowie dass darin (auch wegen der wenigen Kategorien) die Ursachenbeschreibung Platz findet. Von Nachteil ist – wie bei allen Fehlerkategorisierungen und -typologien –, dass damit nur die Fehler im Blickfeld sind und die Performanz dadurch nicht ausgewogen dargestellt wird. So wurde bei Text 2 nach der Fehlerkategorisierung erst beim nochmaligen Lesen des Textes deutlich, dass der/die SchülerIn einen Relativsatz mit der Konstruktion „*ce que*“ am Ende des Textes korrekt gebildet hatte („*Laissez-^{*}vous [moi] ^{*}une [un] commentaire et dites moi ce que vous pensez de cette image!*“), während er/sie davor im Laufe des Textes in drei Relativsätzen „*ce que*“ bzw. „*qu'est que*“ statt „*que*“ eingesetzt hatte:

Plusieurs personnes m'ont dit ^{}ce ^{*}que [c'est] la premiere fois depuis 50 ans.
Il y a vraiment beaucoup de choses ^{*}ce qu'on pourrait changer
je voudrais proposer des conseils ^{*}qu'est qu'on pourrait faire“ (Text 2, Anhang)*

Dies führte zu der Schlussfolgerung, dass der/die SchülerIn die Konstruktion nur in auswendig gelernten formelhaften Sätzen beherrscht und die Bildung von Relativsätzen mit „*que*“ noch der Übung bedarf. Für einen ausgewogenen Eindruck der Performanz sollte der Text also auch nach der Fehleranalyse noch einmal gelesen und als Gesamtheit betrachtet werden.

Um Texte mit ihren Stärken und Schwächen ganzheitlich beurteilen zu können, wäre es am einfachsten und einsichtigsten, Fehler gleich neben dem Text zu verbessern und zu beschreiben. In dieser Form würden SchülerInnen den gesamten Kontext sehen und müssten Sätze nicht mehrfach abschreiben. Außerdem hätten sie bei der Korrektur nicht nur Fehlerhaftes vor Augen, sondern (idealerweise) auch positive Kommentare. Dort könnte auch die Kommunikationswirkung der Fehler ermessen werden (möglicherweise mit Ampelsystem - Gelb für

„kommunikationsstörend“, Rot für „unverständlich, verhindert Kommunikation“). Außerdem könnten die Lehrpersonen Hinweise für die Fehlerursache geben, wenn sie vermuten, dass die SchülerInnen dies nicht selber lösen können. Allerdings wären die Fehler in dieser Form nicht nach Kategorien geordnet (die Spillner (2006, 553) zufolge SchülerInnen aber ohnehin nicht weiterhelfen). Bei der Korrektur sollten die SchülerInnen die korrekte Form finden (wenn das der/ die LehrerIn noch nicht dazugeschrieben hat) und die Fehlerursache klären. Dies ist aber – zumindest bei Schularbeiten im gegenwärtigen Schulsystem – nicht machbar, weil diese abgegeben werden müssen, d.h. die SchülerInnen können sie nicht später noch ansehen und über Fehler reflektieren. Als zukünftige Entwicklung könnten digitale Schularbeiten diesbezüglich neue Möglichkeiten eröffnen.

5.4. Interview

5.4.1. Beschreibung und Methodik des Interviews

Um einen Einblick in den Umgang mit Fehlern und die Korrekturpraxis im Fremdsprachenunterricht an einer österreichischen Schule zu bekommen, wurde für die vorliegende Arbeit eine AHS-Lehrerin, die seit 15 Jahren Deutsch und Französisch an einer Wiener AHS unterrichtet, befragt. Im Besonderen sollte die Veränderung durch die Bewertung mit dem standardisierten Beurteilungsraster beleuchtet werden.

Eine Interviewpartnerin kann nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der LehrerInnen gelten. Die Intention der vorliegenden Arbeit war es, in einem Einzelfall zu beleuchten, ob und inwieweit Kompetenzorientierung und Forschung zu Fehlerdidaktik Spuren im Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht hinterlassen haben und die Einstellung einer Lehrerin dazu eingehender zu betrachten.

Für das Gespräch wurde ein teilstrukturiertes, leitfadengestütztes Interview entwickelt. Gesprächsgrundlage sind dabei vorher formulierte Fragen, deren Reihenfolge auf den Gesprächsverlauf abgestimmt wird, auch kann auf Themen eingegangen werden, die sich im Gespräch ergeben. Bei der Zusammenstellung der Fragen ergaben sich drei Themenbereiche:

1. Themenbereich: Veränderung durch Kompetenzorientierung und Beurteilungsraster auf den Unterricht und den Umgang mit Fehlern
2. Themenbereich: Fehlerkorrektur und Bewertung nach dem Beurteilungsraster
3. Themenbereich: Fehlerkorrektur von Seiten der SchülerInnen und Fehlertherapie

Die Interviewdaten wurden mittels Tonaufnahme am Smartphone gespeichert und anschließend transkribiert. Das Interview wurde auf Basis des einfachen Transkriptionsverfahrens nach Dresing/Pehl (2015, 21f.) transkribiert:

- Dabei wird wörtlich transkribiert, dialektale Ausfärbungen und Wortverschleifungen werden aber an geschriebene Standardsprache angepasst. Die Satzform wird jedoch auch bei syntaktischen Fehlern beibehalten.
- Die Redebeiträge der Interviewerin werden mit I, diejenigen der Interviewten mit L gekennzeichnet. Jeder Redebeitrag steht in einem neuen Absatz.
- Satzabbrüche werden mit / dargestellt.
- Sprechpausen werden mit drei Auslassungspunkten in Klammern (...) dargestellt.
- Nonverbale Äußerungen zur Kommentierung werden in Klammern notiert, wie beispielsweise „(lacht)“.
- Die fortlaufende Zeilennummerierung dient als Verweis- und Nachlesehilfe (z.B: I 3-7 verweist auf Zeile drei bis sieben im Interview).

5.4.1.1. Methodik der Interviewanalyse

Das Interview wurde mit einer themenanalytischen, qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht. Die bei Moser (2015, 149f.) angeführte Analyse von Cole (1994) geht in drei Schritten vor:

1. Kategorisierung der Daten durch Codierung (formulierende Interpretation)
2. Verdichtung der Daten (Reduktion)

3. Explikation der Daten (reflektierende Interpretation)

Das transkribierte Interview wurde mehrmals durchgelesen und mit Randnotizen versehen. Ausgehend von den Randnotizen und dem Interviewleitfaden wurden die Daten kodiert, bevor einzelne Abschnitte zu Kategorien zugeordnet wurden. (vgl. Moser 2015, 149f.) Die Ergebnisse wurden anschließend zusammengefasst. Mit einer reflektierenden Interpretation der Daten wurde überprüft, ob die auf Grundlage der Fachliteratur gebildeten Erwartungen bestätigt werden können (vgl. ebd. 150).

5.4.2. Analyse des Interviews

5.4.2.1. Auswirkungen durch Kompetenzorientierung, Standardisierung und Beurteilungsraster

Als hauptsächliche Veränderung durch das Beurteilungsraster auf die Bewertung sieht die befragte Lehrerin, dass sprachliche Fehler weniger wichtig geworden sind und SchülerInnen dadurch insgesamt bessere Noten erzielen:

L: Naja, Fehler fallen nicht mehr so ins Gewicht. Sie machen ja nur mehr ein Viertel der Note aus (...) Bei den Schularbeiten ist es so, dass Schüler leichter schummeln können (...) zum Beispiel bei *multiple choice* (...) Schwache kommen leichter durch. (I 9-12)

Dass SchülerInnen negativ bei Schularbeiten abschneiden, käme fast nie vor:

Weil da müssen sie sich wirklich anstrengen (...) aber meistens retten sie sich mit Punkten aus irgendwelchen anderen Übungen. (I 105f.)

Als positive Veränderung durch die Kompetenzorientierung beurteilt sie die Schulung der unterschiedlichen Kompetenzen, insbesondere das Hör- und Leseverstehen:

L: Also dass das Hörverstehen so wichtig geworden ist, finde ich schon gut. Weil das ist ja bei jeder Schularbeit dabei, also muss man's automatisch mehr üben (...) und auch das Leseverstehen (...) (I 14-16)

Negativ sieht sie die Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte, besonders, dass die Beschäftigung mit Literatur nicht mehr vorgesehen ist:

I: Und was hat sich aus deiner Sicht negativ verändert?

L: Na ja, die Inhalte. Ich mache keine Literatur mehr mit ihnen (...) das hat gar keinen Platz. Davor haben sie bei mir zur Matura fünf Bücher gelesen (...)

I: Aha. Und jetzt brauchst du die Zeit für /

L: Was anderes - ja, die ganzen Themen, Textsorten. Aber bei der Matura ist auch gar keine Literatur vorgesehen – nicht so, wie wir das vorher gemacht haben. (I 17-21)

Für das Üben der standardisierten Textsorten und Aufgabenformate wird der befragten Lehrerin zufolge im Französischunterricht wenig bis keine Unterrichtszeit verwendet, weil die SchülerInnen diese schon aus dem Englischunterricht kennen:

I: Wieviel Zeit brauchst du, um die Klasse auf die Schularbeiten mit den vielen Testformaten vorzubereiten?

L: Also in Französisch ist kein *teaching to the test* nötig, weil die Schüler die Testformate eh schon von Englisch kennen, die wachsen da hinein. (I 76-79)

Diese Aussage steht im Widerspruch zu einem der Ergebnisse einer empirischen Studie, bei der 222 FranzösischlehrerInnen befragt wurden (Stelzer-Schaeffer 2017, 283). Über 84 Prozent davon gaben an, dass sie die Prüfungsformate und Textsorten mit den SchülerInnen trainieren. Stelzer-Schaeffer schließt daraus, dass „die standardisierten Prüfungsformate [...] definitiv Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Mehrheit“ der StudienteilnehmerInnen haben. (ebd.) Die Übung der standardisierten Testformate hat den Umfrageergebnissen zufolge mehr Auswirkungen auf den Unterricht als die Kompetenzorientierung. (vgl. ebd.)

Möglicherweise gehört die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragte Lehrerin zu jener „Minderheit, die keine [...] Gefahr von *teaching to the test* sieht“, die aber „zum größten Teil selbst dieses Konzept betreibt“, indem sie vermehrt standardisierte Aufgaben gibt. (Stelzer-Schaeffer 2017, 296) Demzufolge werden von diesen LehrerInnen die Übungen in den Unterricht integriert, ohne dies als negativ zu beurteilen.

5.4.2.2. Fehlerkorrektur und Bewertung nach dem Beurteilungsraster

Für die Korrektur verwendet die interviewte Lehrerin aufgrund des Zeitaufwands meist nur rot, manchmal auch grün für Positivkorrekturen, sie kennt niemanden,

der vier Farben einsetzt (I 30-32). Korrekturzeichen, die sich an ihrer Schule „jede Lehrerin selbst ausdenkt“ (vgl. I 37f.), verwendet sie „möglichst nicht zu viele – halt für Orthographie, Grammatik, dann noch für Verben im Besonderen und für Ausdruck“ (I 34f.), am Anfang des Schuljahrs werden diese mit den SchülerInnen besprochen. (I 40)

Die Zusammenstellung, Durchführung und Korrektur von Schularbeiten ist – wie in Kapitel 5.2.1. beschrieben – eine komplexe, zeitaufwändige Arbeit:

I: Wieviele Seiten hat eine Schularbeit?

L: Je nach Klasse und je nachdem wieviele Aufgaben drin sind, aber mindestens zehn Seiten sind das schon.

I: Das ist viel. Und die bekommen die SchülerInnen am Anfang der Schularbeit alle auf einmal?

L: Nein, die teile ich ihnen der Reihe nach aus. Also zuerst die Aufgaben zu Hörverstehen, dann sammle ich die wieder ein, dann die zu Leseverstehen usw.

I: Und wie lange brauchst du zum Korrigieren einer Schularbeit?

L: Naja, das ist schwer zu sagen, weil ich dann beim Korrigieren auch so vorgehe, dass ich die einzelnen Packen durchkorrigiere (...) also nacheinander alle Leseverstehensaufgaben, dann alle Sprache im Kontext-Aufgaben, usw. Aber ich schätze, eine halbe Stunde bis Stunde pro Schularbeit. Wobei ich dazusagen muss, dass ich schnell bin. Ich lese die Texte nur einmal. (I 80-94)

Der hohe Zeitaufwand für die Korrektur (mindestens 10-20 Stunden/Schularbeit) wirkt sich dahingehend aus, dass „eigeninitiativ arbeitsentlastende Maßnahmen“ (Bohnensteffen 2010, 24) ergriffen werden und die Beurteilung an der Oberfläche bleibt. So werden die Texte nur einmal gelesen (statt wie empfohlen viermal, um die einzelnen Kriterien selektiv zu beurteilen). Die Fragmentierung der Arbeiten in Kompetenzaufgabenpakete führt (wie in Kapitel 5.2.1. beschrieben) dazu, dass die Lehrerin bei der Beurteilung die Arbeiten der einzelnen SchülerInnen nicht als Ganzes vor Augen hat, sondern nur die in Zahlen gefassten Punkte der einzelnen Aufgaben in einer Tabelle. Damit können individuelle Stärken und Schwächen in den einzelnen Kompetenzen sowie Art und Ursache von Fehlern nicht in ihrer Gesamtheit erfasst werden.

Weiters scheint die Beurteilung auf der Einschätzung der Lehrerin zu beruhen, inwiefern die vier Kriterien erfüllt wurden (und nicht auf einer Beschreibung auf

Basis der Deskriptoren des Rasters) und den SchülerInnen wird – abgesehen von der erreichten Punktezahl – keine Rückmeldung gegeben:

I: Und schreibst du was dazu bei den Texten?

L: Na, ich bewerte das nach den vier Kriterien – also Erfüllung der Aufgabenstellung, Aufbau und Layout, Sprachrichtigkeit, Spektrum sprachlicher Mittel – und schreibe dann dazu, wieviel Punkte sie da jeweils haben und wieviel das ergibt.

I: Okay, ich habe in Schularbeiten gesehen, die Kriterien stehen dann abgekürzt dort: EA, A&L, SSM, SR.

L: Ja genau.

I: Und schreibst du einen Kommentar dazu?

L: Nur wenn's negativ ist. Dann brauchst du eine verbale Beurteilung. Aber das kommt fast nie vor. Weil da müssen sie sich wirklich anstrengen (...) aber meistens retten sie sich mit Punkten aus irgendwelchen anderen Übungen. (I 95-106)

Feedback bekommen SchülerInnen demnach nur, wenn ihre Arbeit negativ ist – weil dies dokumentiert und begründet werden muss, um sich rechtlich gegenüber SchülerInnen, Eltern und Schulleitung abzusichern. Auch sehen die SchülerInnen nur die Kürzel der einzelnen Kriterien und können daher nicht wirklich nachvollziehen, auf welcher Grundlage die Arbeiten beurteilt wurden. Die Tabelle mit den Punkten der einzelnen Aufgaben, die sie zur korrigierten Arbeit dazubekommen, ist eine sehr abstrahierte Form der Beurteilung, die hauptsächlich der Dokumentation dient.

I: Und gibst du ihnen das Beurteilungsraster bei der Rückgabe der Schularbeit?

L: Nein, weil das sind ja dann noch mehr Zetteln. Und es interessiert sie ja so schon nicht. Wobei – ich gebe ihnen die excel-Tabelle, in der ich alle Punkte aus den verschiedenen Übungen eintrage, da ist dann alles gesammelt. (I 107-111)

Ihre Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten werden damit weder fundiert evaluiert noch kommuniziert.

Bei der Beurteilung bewertet die interviewte Lehrerin Sprachrichtigkeit nach der Beschreibung im Raster, allerdings ist „das [...] eine lockere Auslegung (...) sehr schwammig. (I 44) Diese Einschätzung teilt sie mit mehr als der Hälfte der Befragten in o.a. Studie, die die Beurteilungsraster für die Schreibaufgaben „nicht oder eher nicht klar genug definiert“ fand. (vgl. Stelzer-Schaeffer 2017, 306)

Performanz- und Kompetenzfehler unterscheidet die interviewte Lehrerin nicht voneinander, weil diese auch im Raster nicht vorkommen. (I 42)

Wie in Kapitel 3.3.2.3. besprochen hat sie (wie auch andere LehrerInnen) keine abgegrenzte Definition eines kommunikationsstörenden Fehlers:

I: Wann gilt ein Fehler als kommunikationsstörend?

L: Wenn ich den Sinn nicht verstehe – also Ausdrucksfehler – kann aber auch eine falsche Zeit sein oder ein falscher Genus. (I 47-49)

Eine Schulung zur standardisierten Beurteilung hat die befragte Lehrkraft nur bei der Umstellung auf das Raster besucht. (vgl. I 122f.)

5.4.2.3. Fehlerkorrektur der SchülerInnen und Fehlertherapie

Die Beschäftigung mit Fehlern findet ebenso wie die Korrektur eher herkömmlich und in eingeschränktem Ausmaß statt:

I: Was machst du mit häufig auftretenden Fehlern?

L: Bei gehäuften Fehlern in der Klasse bespreche ich die im Unterricht und wiederhole sie noch einmal – also z.B. *rendre visite* - *visiter* – die Klassiker halt. (I 52-55)

I: Verwendest du Fehler als Material im Unterricht?

L: Ich bespreche sie mit der Klasse (...) mache eine allgemeine Korrektur mit häufigen, typischen Fehlern z.B. *prépositions*. Wenn es viele typische Fehler gibt, mache ich Übungen mit der ganzen Klasse.

I: Und wenn es nicht alle Schüler betrifft?

L: Bei Hausübungen gebe ich ihnen individuelles Feedback. (I 60-65)

Für Fehlerstatistiken fehlt die Zeit bzw. wird angeführt, dass dies SchülerInnen für die zweite Fremdsprache zu viel Aufwand wäre:

I: Verwendest du Fehlerstatistiken bzw. führen die SchülerInnen welche?

L: Nein, dafür ist keine Zeit. Ich bin ja schon froh, wenn sie korrigieren, wie gesagt (...) die 2. Fremdsprache nehmen sie nicht so richtig ernst (...) die haben 15 andere Fächer (...) (I 56-59)

Auch finden Fehleranalysen erwartungsgemäß keine Anwendung:

I: Machst du Fehleranalysen?

L: Wie meinst du?

I: Na, dass du dir genauer und systematisch anschaust, in welchen Bereichen die Schüler Fehler machen (...) und woher die Fehler kommen (...)

L: Nein, also so genau nicht (...) dafür habe ich die Zeit gar nicht (...)

schaue halt, wo die Fehlerschwerpunkte liegen (...) also Sachen, die besonders oft vorkommen (...) und die nehme ich dann noch einmal mit ihnen durch. (I 69-75)

Fehlerursachen werden demzufolge im Unterricht auch nicht thematisiert.

Die Korrektur von Schularbeiten läuft bei der befragten Lehrerin nach altbewährtem Muster ab, maximal zwei Drittel der SchülerInnen verbessern ihre Fehler:

L: Na ja, ich korrigiere, dann gebe ich ihnen die Arbeiten zurück und sie sollen sie dann auf einem Extra-Zettel verbessern.

I: Und machen sie das dann?

L: Ich bin froh, wenn das die Hälfte bis 2/3 der Klasse macht. Meist korrigieren nur die besseren Schüler (...) die 4er Schüler korrigieren nicht (...) obwohl's die ja am meisten bräuchten. (I 23-28)

Diese Art von Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern entspricht der von Bohnensteffen (2010, 61) beschriebenen „Symptom-Therapie“ und ist dem gegenwärtigen Forschungsstand der Fehlerdidaktik nicht mehr angemessen.

Weil sich SchülerInnen bei der Rückgabe der Schularbeit nur für die Noten interessieren, die sie durch etwaige Korrekturen auch nicht mehr verbessern können, setzen sie sich nicht mit den Fehlern auseinander.

I: Du gibst die Schularbeiten zurück – was passiert dann?

L: Na das ist dann die Korrekturstunde, die ist für die Katz. Dann sollten sie verbessern, aber sobald sie die Note haben, interessiert es sie nicht mehr (...) Eine verlorene Stunde. (I 112-115)

Dies führt jedoch dazu, dass bei nächster Gelegenheit „die gleichen Fehler [...] in einem leicht veränderten Kontext wieder gemacht“ werden. (Macht 1992, 25; zitiert nach Polleti 2001, 10)

Bei der Korrektur schreibt die befragte Lehrerin immer die berichtigte Form dazu:

I: Schreibst du die richtige Form immer dazu oder lässt du sie manchmal auch selber draufkommen?

L: Nein, die schreib ich immer dazu – das ist wichtig. (I 66-68)

Dadurch wird SchülerInnen eine sehr passive Rolle zugewiesen, ihr Teil der Korrektur beschränkt sich auf das Abschreiben der Korrekturen der Lehrerin, was demotivierend wirkt. Wie in Kapitel 4.1.5. besprochen, sollten laut Nieweler nur solche Fehler berichtigt werden, „von denen anzunehmen ist, dass der Schüler sie

nicht alleine verbessern kann.“ (Nieweler 2017, 312) Dass es die befragte Lehrerin wichtig findet, die berichtigte Form dazuzuschreiben, scheint v.a. daran zu liegen, dass es keine Zeit für individuelle Gespräche und Rückfragen gibt.

5.5. Schlussfolgerungen aus der Analyse und Ausblick

Die Umstellung auf den kompetenzorientierten Lehrplan in den lebenden Fremdsprachen, die Standardisierung von Schularbeiten und der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten in Form des Rasters haben unterschiedliche Auswirkungen auf den Unterricht.

Einerseits wurden durch die Kompetenzorientierung die unterschiedlichen Fertigkeiten für Kommunikationskompetenz aufgewertet. Davon profitieren SchülerInnen, indem z.B. Hör- und Leseverstehen mehr trainiert werden. Auch wurde die Sprachrichtigkeit, die im Fremdsprachenunterricht lange Zeit überbewertet wurde, in ihrer Bedeutung relativiert und andere Faktoren, die für das Gelingen der Kommunikation relevant sind, aufgewertet. Weil sprachliche Fehler in der Bewertung weniger wichtig geworden sind (und einige von den neuen Testformaten wie *multiple choice* gut zum „Schummeln“ geeignet sind), schneiden SchülerInnen laut der befragten Lehrerin bei Schularbeiten insgesamt besser ab, negative Noten kommen nur äußerst selten vor.

Andererseits scheint die Standardisierung auch einige – möglicherweise nicht intendierte – negative Folgen zu haben. Insbesondere bei der Bewertung von Texten gibt es Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis. Die Korrektur und Auswertung von Schularbeiten ist sehr zeitaufwändig und geschieht gleichzeitig unter Zeitdruck, weil die Arbeiten innerhalb einer Woche zurückgegeben werden müssen, sodass die fundierte Beurteilung von Schreibperformanzen auf Basis der Deskriptoren des Rasters auf der Strecke bleibt. Sprachliche Fehler sind zwar in der Bewertung weniger wichtig geworden, dennoch sind sie das einzige, was in den analysierten schriftlichen Arbeiten korrigiert wurde. Es fanden sich keine Anmerkungen zu den anderen Kriterien bei den Texten. Dass die Beurteilung der Schreibperformanzen auf den vier Kompetenzkriterien beruht, ist für SchülerInnen kaum bemerkbar. Das Hauptaugenmerk bei Schularbeiten scheint auf der Dokumentation der Leistungen zu liegen. Die fundierte Evaluierung von Stärken,

Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen SchülerInnen sowie die Lernberatung kommen dabei zu kurz. Wie Decke-Cornill/Küster (2014, 158f.) feststellen, sind Testdiagnoseorientierung und Kompetenzorientierung nur schwer vereinbar.

Mit den Modellbewertungen des ÖSZ (2019) sind die untersuchten Bewertungen der Texte in Schularbeiten nicht vergleichbar. Ein Abgleich von Theorie und Praxis scheint in diesem Falle sinnvoll. Um die Bewertung von Schularbeiten in der Praxis zu verbessern, sollten LehrerInnen mehr Zeit für die Evaluation haben, sie sollten aber in Bezug auf die kompetenzorientierte Beurteilung auch mehr Weiterbildung erfahren (und sich mit anderen austauschen), z.B. im Hinblick auf die Identifikation kommunikationsstörender Fehler. Auch könnten SchülerInnen mehr in die Evaluation einbezogen werden (und so u.U. ihre Note verbessern). Zumindest in der „Nachphase“ der Schularbeit sollte die Aktivität der SchülerInnen deutlich erhöht werden. Die untersuchten Schularbeiten und das Interview lassen darauf schließen, dass hier kaum Auseinandersetzung mit sprachlichen Fehlern stattfindet, was jedoch die Grundlage für die Verbesserung der Sprachkompetenz wäre. Eine aktive Beschäftigung mit Fehlern sei lernpsychologisch höchst relevant, betont Bohnensteffen (2010, 237). Dass Lernende nur Berichtigungen abschreiben, entspricht nicht dem aktuellen Forschungsstand zur Fehlerdidaktik. Schüler sollten sich vielmehr „die Ursachen ihrer Fehler aktiv erarbeiten“ und ihre Fehler verstehen, um sie in Zukunft möglichst zu vermeiden. (ebd.) LehrerInnen fehlen teilweise Wissen und Methodik zu Fehleranalyse und Fehlerdidaktik. Lehramtsstudierende sollten deshalb in diesen Bereichen besser ausgebildet werden, fordern FachdidaktikerInnen. (vgl. Bohnensteffen 2010, 268; Demme 2007, 212).

Prinzipiell scheinen mit der Kompetenzorientierung andere Formen von Leistungsfeststellung und -beurteilung angedacht. Stelzer-Schaeffer (2017, 182) zitiert dazu aus einem Grundlagenpapier des Bildungsministeriums von 2012 „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“. Demnach sollen „schriftliche Sammelüberprüfungen wie Schularbeiten oder Tests [...] in den Hintergrund“ treten, während „konkrete Seminararbeiten, Präsentation (von

Projekten), Sammelmappen von Leistungsnachweisen („Portfolios“) [...] in den Vordergrund“ treten. (Fritz u.a. 2012, 59)

Hintergrund dafür ist, dass nicht nur im Unterricht handlungsorientiert und praxisbezogen gearbeitet werden soll, sondern auch „die Prüfungssituationen projekt- und problemorientiert“ gestaltet werden sollen. (ebd.)

Wie Stelzer-Schaeffer ausführt, braucht es dafür eine

„Schulkultur, in der Kompetenzen handlungsorientiert unterrichtet werden, eine Fehlerkultur, die Fehler als Lernchancen positiv besetzt, und eine Evaluierungs- und Feedbackkultur, in der die Schülerinnen und Schüler sich selbst und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler evaluieren, aber auch individuelle Rückmeldung von den Lehrenden bekommen“ (Stelzer-Schaeffer 2017, 183; Fritz u.a. 2012, 61-62)

Die Leistungsbewertung – als Feedback für die SchülerInnen – sollte nicht auf Punktezahlen oder Ziffernnoten reduziert werden: „[K]onstruktive[...] Rückmeldungen als Lernprozessbegleitung sind von zentraler Bedeutung, da sie die Lernleistung und die Lernmotivation fördern.“ (Fritz u.a. 2012, 61)

Wie Fritz u.a. feststellen, herrscht im derzeitigen Unterricht noch die Praxis vor, dass „aus „Zeitgründen“ [...] schriftliche Leistungsfeststellungen wie Schularbeiten und Tests [dominieren]“ und die „Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume der bestehenden LBVO hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -beurteilung [...] von der Mehrheit der Lehrpersonen nicht genutzt“ werden. (ebd., 62f.)

Der Zeitfaktor scheint eine wesentliche Variable bei der adäquaten Umsetzung der Kompetenzorientierung zu sein. Wie Stelzer-Schaeffer in ihrer Studie feststellt, sieht die Mehrheit der von ihr befragten rund 220 Französisch-LehrerInnen das adäquate Umsetzen des Lehrplans, das Vermitteln der benötigten Kompetenzen und das Üben der relevanten Prüfungsformate für die SRDP als schwer zu bewältigende Aufgabe angesichts der wenigen Unterrichtsstunden (vgl. Stelzer-Schaeffer 2017, 300). Wegen dieser Zeitknappheit legen viele der Befragten das Hauptaugenmerk auf das Trainieren der Kompetenzen und Testformate, die für die SRDP gebraucht werden, und betreiben damit *Teaching to the test*, „was in der negativen Form durchaus als Gefahr gesehen wird“ (ebd.). Stelzer-Schaeffer schließt daraus, dass „das System in regelmäßigen Abständen kritisch evaluiert

und hinsichtlich eventueller Schwächen analysiert werden“ sollte. „Nachbesserungen“ und Reformen sollten dabei nicht als „Misserfolg“ gesehen, „sondern als notwendige Entwicklungsschritte erkannt werden“. (ebd., 301) Auch konkrete Vermittlungsmethoden sowie Vorschläge zur Leistungsbeurteilung in Publikationen des Bildungsministeriums bedürften immer wieder der kritischen Evaluierung. (ebd., 304f.) Dabei sollten Stelzer-Schaeffer zufolge auch diejenigen einbezogen werden, die mit der Umsetzung betraut sind, also die LehrerInnen.

6. Résumé en français

6.1. Introduction

Cette thèse de diplôme traite de l'analyse des erreurs et de la didactique des erreurs dans l'enseignement du français.

Les erreurs sont non seulement normales et nécessaires dans tout processus d'apprentissage et donc aussi dans l'apprentissage des langues, mais elles indiquent aussi les progrès de l'apprentissage. Bien que la recherche sur l'acquisition des langues ait reconnu ces faits dès les années 1970, en classe, les fautes étaient encore perçues comme un signe de manque de diligence et d'échec des apprenants qui étaient sanctionnés par de mauvaises notes. Grâce à l'orientation du programme d'enseignement vers les compétences et à une nouvelle évaluation, les erreurs ont perdu de l'importance dans l'évaluation ces dernières années. Mais qu'est-ce qui a changé d'autre dans le traitement des fautes ?

La question est de savoir quelles conclusions sont tirées des fautes et comment elles peuvent être utilisées de manière constructive pour l'enseignement.

Dans la première partie de cette thèse de diplôme, nous montrons comment les attitudes envers les erreurs ont changé dans l'évolution des méthodes d'enseignement au cours des dernières décennies, puis nous décrivons le développement de la recherche sur les fautes et de la didactique des fautes.

Dans la deuxième partie, le concept d'erreur est abordé : selon quels critères et systèmes de référence les erreurs sont-elles définies en tant que telles ?

Pour les fautes dans les productions de textes écrits, sur lesquelles se concentre le présent travail, il existe diverses possibilités d'analyse. L'analyse des fautes est considérée comme le premier pas vers la thérapie des fautes.

Dans ce qui suit, une sélection de modèles de classification et de typologie des erreurs est présentée et leur adéquation à la pratique de l'enseignement est examinée.

La troisième partie traite des différents domaines de la didactique de la faute. La correction de devoirs est un domaine important auquel les enseignants consacrent beaucoup de temps. Nous examinons ici la manière dont cela est traité dans la pratique et les suggestions méthodologiques et didactiques disponibles. En plus de la correction des fautes, différentes approches de la thérapie des erreurs sont décrites et examinées en ce qui concerne leur praticabilité en classe et leur effet sur la motivation à apprendre.

Pour la partie pratique, deux productions écrites dans des devoirs de français d'une classe de première d'un lycée viennois (correspondant à la 3^e année d'apprentissage du français) sont analysées à titre d'exemple. L'objectif était de se faire une idée de l'évaluation selon la grille d'évaluation standardisée. À cette fin, des évaluations modèles ont été analysées et comparées avec les évaluations des textes analysés. Ensuite, les productions écrites ont été analysées et évaluées selon la procédure des évaluations modèles. En outre, une catégorisation de fautes avec une description de leurs causes supposées a été conçue. Les erreurs des deux textes y ont été classées et leurs causes probables ont été décrites afin d'étudier la faisabilité de ce modèle pour l'enseignement.

En outre, un professeur de français a été interrogé sur sa façon de traiter les erreurs. Il s'agissait notamment d'examiner le changement apporté par l'évaluation à l'aide de la grille d'évaluation standardisée. L'intérêt de la recherche était ici de savoir si et dans quelle mesure l'orientation vers les compétences langagières et la recherche sur la didactique des erreurs ont laissé des traces dans le traitement des fautes dans l'enseignement des langues étrangères et d'examiner plus en détail l'attitude d'un enseignant à cet égard. D'une part, l'accent a été mis sur la manière dont les fautes sont corrigées et, d'autre part, sur les formes de thérapie des fautes.

6.2. Développement de l'attitude face aux fautes

Dans la littérature spécialisée, les fautes étaient considérées jusque dans les années 1960 comme un "péché" qu'il fallait "éradiquer". À la fin des années 1960, un changement de cap méthodologique a eu lieu dans la didactique des langues étrangères. Grâce à la recherche sur l'acquisition des langues, une attitude

positive envers les fautes s'est développée. Le concept de langue intermédiaire de Selinker (1972) a montré que les fautes sont des étapes naturelles dans le processus d'acquisition des langues et qu'elles indiquent l'état actuel des connaissances.

Avec l'approche communicative et l'approche interculturelle, qui se concentrent sur l'apprenant et son milieu culturel, les fautes causées par les facteurs communicatifs et culturels ont été davantage prises en compte.

Ce n'est pas l'erreur en soi, mais les processus qui conduisent à des fautes qui étaient au centre de l'intérêt de la recherche. Dans ce contexte, les fautes servent d'indicateurs utiles des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Néanmoins, les fautes dans la pratique de l'enseignement sont encore parfois classées comme des échecs de performance et des signes de manque de diligence.

L'orientation vers les compétences dans le programme d'enseignement a considérablement modifié la vision des fautes, en partie parce que les fautes sont devenues moins importantes dans l'évaluation - mais l'analyse et la didactique des fautes sont encore peu utilisées dans l'enseignement.

Afin d'améliorer l'enseignement des langues étrangères dans l'UE et de rendre comparables les compétences linguistiques des citoyens européens, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en 2001. Le CECR est considéré comme un document de politique éducative, qui a depuis lors servi de base pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues cibles, de lignes directrices pour examens et manuels scolaires dans tous les pays de l'Union européenne. Le CECRL est basé sur le principe du multilinguisme, car l'UE veut que ses citoyens parlent plusieurs langues. L'orientation vers les compétences langagières et le multilinguisme souhaité ont un effet sur les objectifs de l'enseignement des langues étrangères et sur le concept de langue lui-même, et relativisent le concept d'erreur.

L'objectif de l'enseignement des langues étrangères n'est plus une maîtrise quasi parfaite de la langue, mais une compétence communicative.

Il en résulte une plus grande tolérance aux fautes dans l'enseignement des langues étrangères. Le facteur décisif pour l'évaluation est de savoir si une erreur compromet la communication.

La refonte des programmes d'enseignement a également rendu nécessaire des changements dans l'évaluation. Dans la grille d'évaluation standardisée, utilisée depuis 2012, la "correction linguistique" ne représente plus qu'un quart de la note. En effet, ce n'est qu'un des quatre critères qui doivent être évalués lors de l'attribution des notes. Outre la "correction linguistique", la "structure et la mise en page" et l'"éventail des moyens linguistiques", l'"accomplissement de la tâche" est particulièrement important pour l'évaluation.

Ces changements dans la politique éducative ont été fortement influencés par le développement de la recherche sur les fautes.

6.3. L'analyse des erreurs

Alors que le sujet des "fautes dans l'acquisition des langues étrangères" a été initialement étudié principalement dans une perspective linguistique (contrastive), au cours des dernières décennies, l'étude des fautes dans une perspective didactique, pédagogique et psycho-linguistique a pris de plus en plus d'importance.

Dans les années 1970, la recherche s'est concentrée sur l'analyse empirique des fautes et l'analyse contrastive des langues - c'est-à-dire la comparaison des différences entre deux langues (L1 et L2). Les travaux des linguistes Corder (1967) et Selinker (1972) ont ouvert une nouvelle perspective sur les fautes. Selon eux, les fautes fournissent des indications importantes sur le processus d'acquisition des langues et ses étapes intermédiaires. Corder a été le premier à traiter systématiquement de l'analyse des erreurs, en se référant aux résultats des recherches sur l'acquisition de la première langue et le bilinguisme. De nombreux autres linguistes ont développé des modèles pour l'analyse des erreurs, dont les éléments récurrents sont :

Description de la faute : identifier, classer

Analyse des fautes : typifier, expliquer

Thérapie des fautes : corriger, s'entraîner pour éviter les fautes

Évaluation des fautes : quantifier, qualifier, noter

Des analyses plus récentes incluent non seulement la cause, mais aussi l'effet communicatif de l'erreur.

La première étape de toute analyse d'erreur consiste à identifier les fautes dans un texte. Le facteur décisif ici est le critère qui est créé pour déterminer si une erreur existe.

Ces critères comprennent la correction linguistique, la compréhensibilité, l'adéquation à la situation culturelle, les critères d'enseignement et les aspects flexibles liés à l'apprenant. L'évaluation des performances en matière d'enseignement des langues étrangères basée sur les compétences langagières doit se concentrer sur les compétences linguistiques (connaissances et aptitudes lexicales, grammaticales, phonologiques et orthographiques). Cependant, pour des actions linguistiques réussies, les compétences sociolinguistiques (par exemple les conventions de politesse, les différences de registre) et les compétences pragmatiques (par exemple la compétence discursive - aspects tels que la flexibilité, le développement du sujet, la cohérence et la cohésion) sont bien sûr également importantes et doivent être incluses dans l'évaluation. Le programme d'enseignement met ainsi en perspective la correction linguistique - qui a longtemps été surestimée dans l'enseignement des langues étrangères - et met à niveau d'autres compétences pertinentes pour la compétence communicative telles que la sociolinguistique et la pragmatique.

Afin de décrire les fautes dans la production de la langue écrite, il existe différentes suggestions de classification. Comme les classifications, les typologies des fautes ont un caractère descriptif. En général, on parle de classifications lorsque les fautes sont affectées à certains niveaux linguistiques (lexico-sémantique, morphologique, syntaxique, phonologique-phonétique), alors que les typologies sont utilisées lorsqu'il s'agit de manifestations typiques de fautes. L'objectif est de "préparer" les fautes pour l'enseignement. Les fautes analysées doivent être classées dans un ordre où les fautes de l'élève sont compilées selon certains critères et où un ordre est établi pour que les difficultés puissent être abordées en classe. Les analyses des erreurs sont souvent considérées comme la base de la thérapie des erreurs.

Toutefois, il faut supposer que de nombreux enseignants ne connaissent pas l'analyse des fautes en tant qu'outil et ne l'utilisent donc pas. Les enquêtes d'analyse des fautes étaient avant tout des éléments de formation et de discussion de la théorie linguistique.

Les typologies d'erreurs linguistiques sont souvent considérées comme le cœur de toute analyse de faute. À l'aide de la typologie linguistique, il est possible de déterminer les fréquences de faute dans les différentes parties structurelles linguistiques et de localiser linguistiquement les principales zones d'erreurs.

Une de ces typologies linguistiques est la localisation selon les niveaux linguistiques (par exemple, Grauberg 1971, cité après Raabe 1980, 76) tels que les fautes d'orthographe, de phonologie, de morphologie, de syntaxe et de sémantique. Toutefois, les classifications purement linguistiques font également l'objet de critiques fondamentales : comme d'autres concepts strictement liés au système, elles restent trop superficielles. Elles ne font que localiser et décrire les fautes dans la mesure où elles s'écartent du système linguistique, mais il n'est pas possible de les utiliser pour décrire les causes de la déviation linguistique. Toutefois, une analyse des conditions dans lesquelles l'erreur s'est produite est nécessaire afin de pouvoir traiter les erreurs de manière ciblée. De plus, les étudiants peuvent difficilement se faire une idée de la classification selon les catégories linguistiques. Par conséquent, les erreurs ne doivent pas être décrites exclusivement en fonction de critères linguistiques, mais aussi en fonction de leur cause, de leur effet communicatif et d'un point de vue didactique.

Avec la description de la cause, on tente d'expliquer l'apparition et/ou l'occurrence des erreurs au-delà de la typologie.

Les plus importantes causes d'erreurs sont l'influence de la langue maternelle, les éléments de la langue étrangère elle-même, les stratégies de l'apprenant et sa langue intermédiaire, mais aussi l'enseignement didactique de la langue étrangère peut conduire à des fautes. Cependant, il n'est souvent pas possible d'identifier clairement les causes des erreurs. Afin de mieux garantir un jugement, les enseignants devraient donc impliquer les apprenants dans la recherche des causes et en discuter en classe.

Une distinction importante est la classification selon que l'erreur conduit ou non à des malentendus. Selon la grille d'évaluation standardisée, cela est devenu un facteur décisif pour la note. Cependant, nulle part dans le programme d'enseignement ou la grille d'évaluation n'est indiqué à quel moment une erreur affecte la communication. Cette définition manquante conduit à des décisions arbitraires. La question est donc de savoir comment les enseignants peuvent distinguer plus précisément quand une erreur perturbe la communication.

L'une des distinctions fondamentales et les plus fréquemment mentionnées et discutées dans la littérature est la distinction entre l'„erreur“ et la „faute“ qui remonte à Corder (1967). Les erreurs de performance, contrairement aux erreurs de compétence („fautes“), peuvent être détectées et (dans certaines circonstances) corrigées par l'apprenant lui-même. Néanmoins, les enseignants ne peuvent parfois pas dire s'il s'agit de l'un ou de l'autre. L'évaluation est alors basée sur l'interprétation de l'enseignant, et il faut donc interroger les élèves concernés à ce sujet.

Une description différenciée des erreurs et la connaissance des causes des erreurs sont les conditions essentielles pour travailler sur les erreurs dans l'enseignement des langues étrangères et pour contribuer à leur élimination progressive. Mais, par définition, les analyses d'erreurs portent exclusivement sur les écarts visibles/audibles par rapport à la norme de la langue cible. Ce qui passe inaperçu, c'est tout ce que l'apprenant a fait correctement.

En échange, la grille d'évaluation standardisée attire l'attention des enseignants sur ce dont les élèves sont déjà capables et les oblige à évaluer les textes selon différents critères.

6.4. La didactique des erreurs

La didactique des erreurs est la dernière étape de l'analyse des erreurs. Elle comporte plus d'étapes de travail que les étapes précédentes et concerne plusieurs domaines de la didactique des langues étrangères, à savoir la correction, le diagnostic, l'évaluation, le commentaire didactique, la thérapie et la prophylaxie. Contrairement aux étapes précédentes, les apprenants sont

directement concernés et impliqués. Il s'agit de traiter les erreurs dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève.

La méthode de correction conventionnelle dans la partie écrite de l'enseignement des langues étrangères est décrite par Bohnensteffen en référence à Macht (1998, 364 ; cité après Bohnensteffen 2010, 61) comme "pure thérapie des symptômes" : L'enseignant repère les erreurs dans les textes des élèves, les corrige et les élèves copient ces corrections. Ce type de traitement d'erreurs n'est plus à jour, mais est toujours pratiqué. La prévention des erreurs est donc laissée de côté, qui est cependant indispensable pour la correction. Par conséquent, les mêmes erreurs sont commises à nouveau à la prochaine occasion dans un contexte légèrement différent.

L'une des principales raisons de cette situation est le peu de temps disponible pour la correction. Ainsi, une heure seulement est généralement consacrée à la correction du travail en classe. Un échange intensif entre étudiants et enseignants ne peut donc pas avoir lieu, ni les élèves ni les enseignants n'utilisent le potentiel de diagnostic et de pronostic de la correction.

D'autres raisons pour le traitement inadéquat des erreurs sont que les enseignants ont besoin de beaucoup de temps pour les corrections et peuvent donc difficilement traiter le travail en détail. Également, ils sont insuffisamment formés dans le domaine de la méthodologie de correction.

Contrairement à la forme traditionnelle de correction, la forme idéale de correction écrite est celle qui donne aux étudiants un maximum d'informations sur leurs erreurs tout en permettant et en exigeant un maximum d'auto-correction abordable. Au lieu de toujours utiliser les mêmes techniques de correction et de les développer en routine, les enseignants devraient traiter avec différentes techniques de correction et utiliser l'éventail le plus large possible de méthodes de correction.

Les élèves devraient travailler activement sur les causes de leurs erreurs et les comprendre afin de les éviter à l'avenir. Dans le cadre du travail en groupe et en partenariat, ils peuvent se consulter et s'entraider. Dans ces formes sociales, les élèves sont plus actifs, s'occupent davantage de la question et deviennent plus

indépendants. Mais ce travail doit également avoir un impact sur l'évaluation pour motiver les élèves à le faire. Dans les devoirs, il faudrait donc que la correction des élèves soit positivement incluse dans l'évaluation ultérieure, afin que ces corrections aient des effets sur la poursuite de l'apprentissage. Une façon de traiter les erreurs souvent mentionnée dans la littérature est la tenue de statistiques sur les erreurs par les apprenants. Dans les statistiques d'erreurs, les erreurs sont souvent classées selon des catégories linguistiques, mais celles-ci ne sont pas nécessairement utiles aux apprenants. Il existe donc aussi des modèles, dans lesquels les erreurs sont classées selon d'autres critères, par exemple selon les causes ou selon des catégories subjectives telles que "erreur que je n'ai jamais commise auparavant" ou "erreur que je commet constamment et contre laquelle je lutte actuellement". Ces protocoles d'erreur sont considérés comme un moyen approprié pour stimuler la réflexion sur le processus d'apprentissage. La documentation des erreurs peut être utilisée pour montrer les erreurs typiques et fréquentes à un moment donné.

Ces documentations peuvent être considérées comme un instrument de thérapie des erreurs. Cela comprend toutes les mesures qui peuvent contribuer à éviter les erreurs à l'avenir. Il existe deux orientations fondamentales dans les approches de la thérapie des erreurs : D'une part, l'enseignant agit comme un thérapeute des erreurs, d'autre part, il donne aux élèves les bases de l'autothérapie.

Lorsque l'enseignant agit en tant que thérapeute des fautes, il peut soit fournir aux étudiants du matériel modèle, soit élaborer des exercices appropriés. L'enseignant effectue régulièrement des analyses d'erreurs et guide le travail des élèves. L'autre approche de la thérapie des erreurs met en avant la responsabilité personnelle des apprenants. Ils doivent non seulement travailler sur leurs compétences linguistiques, mais aussi réfléchir à leurs méthodes d'apprentissage. Dans le travail en groupe et avec des partenaires, ils acquièrent des connaissances sur les erreurs et les processus d'apprentissage.

6.5. Partie pratique

Pour la partie pratique, deux productions écrites d'une classe de première d'un lycée viennois (dans la 3e année d'apprentissage du français) ont été analysées.

À cette fin, les spécifications de la grille d'évaluation standardisée et des modèles d'évaluation de l'ÖSZ (Österreichisches Sprachkompetenz-Zentrum) ont été examinées. Les exigences en matière de compilation, de mise en œuvre et d'évaluation de devoirs sont complexes et prennent beaucoup de temps.

La comparaison de l'évaluation des textes analysés avec les modèles d'évaluation a montré qu'ils sont très différents. Cela s'explique en partie par le fait que les devoirs sont considérables et que les enseignants ne disposent que d'une semaine pour les évaluer. Les enseignants qui enseignent depuis plus longtemps semblent prendre en compte les quatre critères de la grille d'évaluation dans leur évaluation, mais omettre l'évaluation plus précise selon les descripteurs. Ainsi, les fautes linguistiques sont devenues moins importantes dans l'évaluation par rapport à la période précédant la grille, mais elles sont néanmoins la seule chose qui a été corrigée ou notée dans les textes analysés dans le cadre de ce travail.

La correction du travail par les élèves est très conventionnelle et traditionnelle, les élèves ne font que copier les formes corrigées. Il n'y a pas de traitement approfondi des erreurs et des possibilités d'amélioration - ni dans le domaine de la correction linguistique ni dans les trois autres critères. La correction reste donc en surface et n'utilise pas le potentiel de la didactique des erreurs.

L'analyse des erreurs a montré qu'environ deux tiers des erreurs étaient grammaticales, le tiers restant étant des erreurs orthographiques et lexicales, les erreurs lexicales ne représentant qu'une faible proportion.

En ce qui concerne les causes présumées d'erreurs, il convient de noter que les „intraférences“ dues aux éléments de la langue étrangère elle-même l'emportent largement sur les interférences dues à l'influence de la langue maternelle.

Pour l'utilisation en classe, il a été constaté que les enseignants sont déjà tellement occupés à évaluer les devoirs qu'une analyse supplémentaire des erreurs semble irréaliste. Il paraît donc raisonnable que les élèves se chargent de ce travail et discutent des causes des erreurs avec leurs camarades de classe.

Toutefois, cette préoccupation des élèves à l'égard de leurs erreurs et de leurs possibilités de développement devrait également se refléter dans la note.

Les analyses de fautes ont été un sujet de recherche important de la fin des années 1960 au milieu des années 1990 – en pratique, elles semblent avoir été peu utilisées. La pratique de l'évaluation est actuellement en pleine mutation - à l'heure actuelle, les enseignants qui enseignent depuis plus longtemps s'en tiennent encore aux anciens modèles de correction et n'utilisent que de façon limitée la grille d'évaluation (en raison des contraintes de temps, entre autres).

Afin de répondre aux exigences des modèles d'évaluation, les enseignants auraient besoin de plus de temps pour évaluer les devoirs. Toutefois, ils devraient également être mieux formés dans le domaine de l'évaluation, mais aussi dans celui de la didactique des erreurs.

7. Bibliographie

Akukwe, Bettina/Grotjahn, Rüdiger/Schipolowski, Stefan (Hg.) (2017): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterien-orientierte Bewertung und Feedback. Narr, Tübingen.

Althof, Wolfgang (Hg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Atteslander, Peter (¹³2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen / Basel.

Bausch, Karl-Richard/ Kleppin, Karin (2016): Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen / Basel, 407-411.

BGB1. II NR. 219/2016: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.html

BGBI. II Nr. 216/2018: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

BGBI. Nr. 371/1974: Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009375/Leistungsbeurteilungsverordnung%2c%20Fassung%20vom%2016.01.2020.pdf>

Bohnensteffen, Markus (2010): Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Peter Lang, Frankfurt a.M. [Anm.: Seitenangaben in der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die gedruckte Version] <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:084-10051810287>

Böhm, Melanie (2008): Fehlerkorrektur. Fehlerkorrekturseminar der Universität Köln. Romanische Fachdidaktik. 19.06.2008. Unter der Leitung von Dr. Wolfgang Pütz, Werner Imbach und Dr. Christoph Hoch. <http://uk-online.uni-koeln.de/remarks/d3828/rm2172642.pdf>

Brock, Rainer/ Horak, Angela/Lang-Heran, Heidrun/ Moser, Wolfgang/Schatzl, Zita/ Schlichtherle, Birgit/ Schober, Michael (2008): Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS).

ÖSZ Praxisreihe 8. ÖSZ, Graz http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=127

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019a): Beurteilungsraster B1 und Begleittext – SR(D)P Lebende Fremdsprachen. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/beurteilungsraster-b1-und-begleittext>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019b): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung AHS, 9. Mai 2019, Französisch (B2) Sprachverwendung im Kontext – Aufgabenheft. <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=3103&token=644426041b02b5993c7e5884ae53546bba6f3522>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019c): Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen (SRP/AHS, SRDP/BHS). <https://www.srdp.at/downloads/dl/uebersicht-charakteristika-textsorten-lebende-fremdsprachen/>.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hg.) (2013): Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch. http://oesz.at/download/Leitfaden_Schularbeiten_NEU_02_2014.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2012): Kommentierte Schreibperformanz in Französisch: L'article – SRDP. <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1314&token=ccc08c53092dc8bf03ca1d757a45891ac7de62e4>

Busse, Vera (2015): Förderung von schriftsprachlichen Konsequenzen im Fremdbzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20/1, 201-214. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/198/191>

Butzkamm, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. 2., erw. Auflage. Francke (UTB), Tübingen, Basel.

Conseil de l'Europe (2018). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Verfügbar unter <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In : International Review of Applied Linguistics V/4, S. 161-170.

Corder, Stephen Pit (1972): Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. In: Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 38-50.

Dam, Leni (1989): Corrections of Errors in an Autonomous Language Learning Environment. In: Freudenstein, Reinhold (Hg.): Error in Foreign Languages. Marburg, 10-18.

De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Sociolinguistica 24, 153-169.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Narr, Tübingen.

Demme, Silke (2007): "... wo Fehler sind, da ist auch Erfahrung" (Tschechov) - auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Eßer/Krumm (2007) (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. Iudicium, München, 206-215.

Dlaska, Andrea/ Krekeler, Christian (2015): Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20: 1, 140-158. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.

Edmondson, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr, Tübingen, 67-74.

Europarat (Hg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf.

Fäcke, Christiane (2018): Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung. Tübingen, Narr.

Fehse, Klaus Dieter/Nelles, Rita/Rattunde, Eckhard (1977): Fehleranalyse und computerunterstützter Unterricht (CUU). In: Die Neueren Sprachen 76, 37–57.

Fritz, Ursula/Willenshofer, Katrin/Meschnigg, Karoline/Dorninger, Christian/Niemeyer, Sabine/ Scharl, Wolfgang u.a. (2012): Kompetenzorientiertes

Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. BMUKK, Wien.
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf

Gogolin, Sarah (2012): Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht. Masterarbeit. Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/14248/gogolin_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (1999): „Das passiert uns nicht noch einmal!“ Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam den bewussten Umgang mit Fehlern. In: Althof, Wolfgang (Hg.): Fehlerwelten: Vom Fehler machen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Leske und Budrich, Opladen, 233-257.

Grotjahn, Rüdiger/Karin Kleppin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. München: Klett-Langenscheidt, Deutsch Lehren Lernen; 7.

Grotjahn, Rüdiger/Karin Kleppin (2017a): Kriteriale Evaluation von Schreibkompetenzen. In: Akukwe, Bettina/Grotjahn, Rüdiger/Schipolowski, Stefan (Hg.): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback. Narr, Tübingen, 117-157.

Grotjahn, Rüdiger/Karin Kleppin (2017b): Typen und Funktionen der Evaluation von Schreibkompetenzen. In: Akukwe, Bettina/Grotjahn, Rüdiger/Schipolowski, Stefan (Hg.): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache. Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback. Narr, Tübingen, 29-40.

Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Narr, Tübingen.

Henrici, Gert/ Zöfgen, Ekkehard (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL), Nr. 22, 3-14.

Horak, Angela/ Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarete/Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. ÖSZ, Graz. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf

Hufeisen, Britta (1993) Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. In: IRAL 31,3/93, 242-256.

Hufeisen Britta/Lindemann Beate [Hrsg.] (1998). Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Stauffenburg, Tübingen.

Ilic-Köhler, Barbara (1994): Zur Bedeutung des Fehlers in der Sprachlehrforschung und im Unterricht. Dipl. phil., Wien.

Joosten, Svenja/Nieweler, Andreas (2001): Fehler selbst erkennen, verbessern,

vermeiden. Entdecke die Möglichkeiten! In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 52, 20-26.

Karvela, Ioanna (2015): Textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Verbesserung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 26: 2, 209-232.

Kasper, Gabriele (1975): Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. Groos, Heidelberg.

Kielhöfer, Bernd (1975): Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Scriptor, Kronberg.

Kielhöfer Bernd/Börner, Wolfgang (1979): Lernalterssprache Französisch. Psycholinguistische Analyse des Fremdsprachenerwerbs. Niemeyer, Tübingen.

Karin Kleppin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. (Fernstudieneinheit 19) Langenscheidt, Berlin, München.

Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch (2. Halbband). De Gruyter, Berlin [u.a.], 986-994.

Kleppin, Karin (2006): Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. (Band 2) Peter Lang, Frankfurt am Main, 64-70.

Kleppin, Karin (2010a): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Kallmeyer , Seelze-Velber, 224-227.

Kleppin, Karin (2010b): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband). De Gruyter, Berlin [u.a.], 1060-1072.

Kleppin, Karin (2016): Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen / Basel, 412-416.

Klieme, Eckhard u.a. (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz, Weinheim / Basel.

Knapp-Potthoff, Annelie (1987): Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. In: Englisch Amerikanische Studien 2, 205-220.

Knapp-Potthoff, Annelie u. Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart.

Kostrzewa, Frank (1994): Fehleranalyse und Fehlertherapie im DaF-Unterricht mit Spätaussiedlern. In: IVM 47. S. 20-23.

Krainz, Christine (1977): Soziolinguistische, lernpsychologische und didaktische Problematik von Fehleranalysen. Diss.phil., Wien.

Kuhs, Katharina (1987): Fehleranalyse am Schülertext. In: Ernst Apeltauer (Hg.): Gesteuerter Zweitsprachenerwerb. Hueber, München, 173-205.

Kühlwein, Wolfgang (1972): Fehleranalyse im Bereich des englischen Vokalismus. In: Nickel, Gerhard (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 51-66.

Kühnel, Helmut (1993): Typische Fehler Französisch. Langenscheidt, Berlin, München.

Lavalaye, Andrijana (2015): „Aber man kann alles erlernen, wenn man *will hat.“ Eine fehlerlinguistische Analyse schriftlicher Textproduktionen von mazedonischsprachigen Deutschlernern (L3). Diss.phil. Würzburg.

Lee, William R. (1989): Dealing with Errors: What is the Classroom Teacher to do? In: Freudenstein, Reinhold (Hg.): Error in Foreign Languages. Marburg, 40-45.

Marton, Waldemar (1989): Four Basic Language Teaching Strategies and the Pedagogical Treatment of Error. In: Freudenstein, Reinhold (Hg.): Error in Foreign Languages. Marburg, 62-69.

Meißner, Franz-Joseph (1998): Zielsprache Französisch - zum Unterricht einer „schweren“ Schulsprache“. In: Französisch heute 3 (1998), 241-257.

Michiels, Bruno (1999): Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/676/651>

Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Lambertus, Freiburg im Breisgau.

Nickel, Gerhard: Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlertherapie. In: Nickel, Gerhard (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Cornelsen-Velhagen&Klasing, Berlin, 8-24.

Nida, Eugene A. (1974). In: Stern, H. H. , What can we learn from the good language learner. In: The Canadian Modern Language Review 31. 1974, 304-318.

Nieweler, Andreas (2001): Editorial. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 52: Mit Fehlern umgehen - Fehler umgehen, 3

Nieweler, Andreas (2005): Korrigieren und Berichtigen. Lernerorientierter Umgang mit schriftlichen Arbeiten. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 78, 2-6.

Nieweler, Andreas (Hg.) (2017): Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis. Klett, Stuttgart.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2019): Modellbewertungen zu Französisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1. (ÖSZ Praxisreihe Heft 35). ÖSZ, Graz. http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=214

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2018): Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1. (ÖSZ Praxisreihe Heft 33). ÖSZ, Graz. http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe33_web.pdf.

Polleti, Axel (2001): "Mon Dieu! Qu'est-ce qu'ils font ? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung". In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, Heft 52, 4-12. Friedrich Verlag GmbH, Seelze.

Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Niemeyer, Tübingen, 60-93.

Rampillon, Ute (1996): Schüler beurteilen sich selbst. Ein Zugang zum selbstgesteuerten Lernen. In: Heide Bambach u.a. (Hg.): Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich Jahresheft XIV, 38-40.

Rein, Kurt (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Rieder, Karl (2001): Fehler in Schülertexten analysieren. (Reihe „Pädagogisches Wissen aktuell“) öbv&hpt, Wien.

Roche, Jörg (2008). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr, Tübingen.

Rossipal, Hans (1973): Zur Struktur der sprachlichen Fehlleistungen. In: Svartvik, Jan (Hg.): Symposium on Error Analysis. Errata: papers in error analysis. Gleerup, Lund, 60-89.

Schmidt, Maria Gabriela (1997): „Fehlerbehandlung“ als didaktisches Konzept“. Ein Unterrichtsbeispiel. In: Fehler und Lernstrategien. Hrsg. v. Stefan Bucher. Lang, Frankfurt a.M, 139-161

Schmidt, Reiner (1996): Über die Unausweichlichkeit von Fehlern beim Fremdsprachenlernen. In: Henrici, G./Riemer, C./Bohn (Hg. u.a.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 331-352.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 10/3, 209-231.

Slembek, Edith (1986): Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Henisberg, Dieck.

Spillner, Bernd (2006): Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf. In: Jung, Udo (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Lang, Frankfurt. 548-555.

Sprachowitz, Verena (2017): Errare humanum est. Vom Stellenwert des Fehlers und seiner Korrektur in der mündlichen Sprachproduktion von Französischlernenden. Dipl.phil., Wien. <http://othes.univie.ac.at/47081/1/49500.pdf>

Stelzer-Schaeffer, Kristina (2017): Umbruch im Sprachunterricht. Eine kritische Analyse des kompetenzorientierten Französischunterrichts in der AHS und BHS auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Diss.phil., Wien. <http://othes.univie.ac.at/46971/1/48696.pdf>

Tanzmeister, Ingrid: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS. In: Tanzmeister, Robert (Hg.) (2008): Lehren, Lernen, Motivation: Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Praesens-Verl.: Praesens-Studienbücher, 10, Wien. 362-392.

Thielicke, Elisabeth (1982): Überlegungen zur Fehleranalyse und Fehlertherapie im DfaA-Unterricht. In: Deutsch lernen 7, 43-58.

Tönshoff, Wolfgang (2005): Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht - Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1 (16), 3-22.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph. Europarat (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, Berlin. <http://www.goethe.de/referenzrahmen/>

8. Abstract

Obwohl schon vor 1970 erkannt wurde, dass Fehler beim Sprachenlernen normal sind und auf Lernfortschritte hinweisen, wurden sie im Unterricht weiterhin durch schlechte Noten sanktioniert. Durch die Kompetenzorientierung des Lehrplans und eine neue Beurteilung sind Fehler seit einigen Jahren weniger wichtig in der Bewertung geworden. Interessant erscheint aber, was sich darüber hinaus im Umgang mit Fehlern verändert hat und inwieweit Erkenntnisse der Fehlerdidaktik in den Unterricht einfließen. In dieser Diplomarbeit wird dargestellt, inwiefern sich die Einstellung zu Fehlern und der Fehlerbegriff verändert haben, weiters werden verschiedene Modelle von Fehleranalysen beschrieben. Diese waren von 1970 bis 1990 ein wichtiges Forschungsthema, wurden im Unterricht aber scheinbar wenig genutzt. Im Bereich der Fehlerdidaktik wird besonders die Fehlerkorrektur betrachtet, die viel Zeit im Schulalltag beansprucht und bei der es eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis gibt. Neben der Fehlerkorrektur werden unterschiedliche Ansätze von Fehlertherapie beschrieben. Für den praktischen Teil wurden zwei Textproduktionen aus Französisch-Schularbeiten analysiert. Um Einblick in die Bewertung nach dem standardisierten Beurteilungsraster zu bekommen, wurden Modellbewertungen des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) analysiert und mit den Bewertungen der Texte aus der Praxis verglichen. Anschließend wurden die Textproduktionen nach der Vorgangsweise in den Modellbewertungen analysiert und beurteilt. Weiters wurde eine Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung konzipiert und untersucht, wie praktikabel dieses Modell für den Unterricht ist. Darüberhinaus wird in einem Interview mit einer Französisch-Lehrerin die Veränderung durch die Bewertung mit dem standardisierten Beurteilungsraster beleuchtet und hinterfragt, ob und inwieweit Kompetenzorientierung und Forschung zu Fehlerdidaktik Spuren im Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht hinterlassen haben.

9. Anhang

9.1. Textproduktionen im Rahmen einer Schularbeit in einer 7. Klasse AHS / 3. Lernjahr - B1 Niveau

9.1.1. Text 1

9.1.1.1. Text 1 - Erwartungshorizont (vgl. ÖSZ 2019, 54)

Merkmale des Blogbeitrags (BMBWF, 2019c)

	Blog	
Allgemeine Definition	ein Text in einem Blog im Internet, entweder unabhängig oder als vorangehender Eintrag	
Zweck/Funktion	persönlich: z. B. Meinungen artikulieren, informieren, Erlebnisse/Erfahrungen teilen, einen vorangehenden Eintrag darauf reagieren (...)	
Leserschaft	persönlich: Freundinnen/Freunde bzw. Interessierte (...)	
Layout (visuell)	Blogbeitrag • Benutzername • Titel	Blogkommentar • Benutzername • E-Mail-Adresse
Aufbau	Blogbeitrag • plakativer Titel • Beginn: soll zum Weiterlesen anregen • Hauptteil (in Absätzen gegliedert) • Schluss	Blogkommentar • sich auf den vorigen Eintrag beziehen • Hauptteil (in Absätzen gegliedert) • Schluss
Register	• persönlich/neutral (abhängig)	
stilistische Aspekte	• hängen von Inhalt und Leserschaft • interaktive Elemente (Leserschaft angesprochen)	

Im Schreibauftrag wird ein Blogbeitrag zum Thema „Deine Ferien in Québec“ verlangt. Die Leserschaft von Blogs sind FreundInnen und Gleichgesinnte, das Sprachregister ist also persönlich.

Für das Layout ist zu beachten, dass Bloggernamen und Titel anzugeben sind.

Der Beginn soll das Thema vorstellen und zum Weiterlesen anregen. Eigene Absätze für Einleitung und Schlussteil sind nicht unbedingt erforderlich.

Der Hauptteil des Blogbeitrags soll den drei Unterpunkten folgend in logische Absätze untergliedert werden. Im Schlussteil können die Leser aufgefordert

werden, auf diesen Blogbeitrag zu reagieren. Der Schluss sollte jedenfalls als solcher erkennbar sein (z.B. mit Rückblick/Ausblick/zusammenfassende Worte/Verabschiedung)

Insgesamt soll der/die SchülerIn seine/ihre Eindrücke des Aufenthalts in Québec beschreiben. Im ersten Unterpunkt soll der Schüler/die Schülerin über Landschaft, Geschichte und Bräuche Québecs erzählen. Im zweiten Unterpunkt soll der/die SchülerIn von den Unternehmungen berichten, die er/sie schon unternommen hat und noch unternommen wird. Im dritten Unterpunkt soll es um das Essen und die Sprache in Québec gehen. (vgl. ÖSZ 2019, 54)

9.1.1.2. Text 1 - Schreibauftrag

Production écrite

Une entrée de blog

Imagine que tu passes tes vacances au Québec et que tu écris un blog sur ton séjour. Rédige une entrée de ce blog où tu décris tes impressions.

Dans ton récit tu parles

- du pays (du paysage, de son histoire, de ses coutumes etc.)
- des activités que tu as faites et que tu veux encore faire
- de la nourriture et de la langue québécoise

Ecris environ 200 mots. Respecte bien les conventions du type de texte.

9.1.1.3. Text 1 - Performanz - Blog

Text 1		
Zeile	Textproduktion eines Schülers mit Korrekturen der Lehrerin (Durchgestrichenes = rot markiert, Ergänzungen/Verbesserungen der Lehrerin = blau markiert)	Korrekturzeichen der Lehrerin
1	Mes vacances au Québec	
2	Chères lectrices, chers lecteurs,	
3	aujourd'hui je veux parler de mes	
4	vacances au Québec. Pour le start , début	voc
5	je veux vous dire que le Québec est très grand et	
6	je n'ai pas voir vu tout.	expr gr
7	Mais j'ai vû beaucoup. La ville de Québec,	expr
8	la ville de Montréal et le parc national du Canada	
9	de la Mauricie.	
10	La ville de Québec est très jolie,	

Text 1		
Zeile	Textproduktion eines Schülers mit Korrekturen der Lehrerin (Durchgestrichenes = rot markiert, Ergänzungen/Verbesserungen der Lehrerin = blau markiert)	Korrektur- zeichen der Lehrerin
11	heureusement les gens sont très sympa aussi.	art
12	Après mon petit-dejeuner j'ai toujours	orth
13	visité le parc national du Canada de la Mauricie,	
14	parce qu'il est le plus beau parc national du monde.	
15	Puis j'ai je suis allé au à Montréal	gr prép
16	ce qui qu'est une ville fantastique.	gr
17	II Elle est très jolie est les gens sont sympa aussi.	art voc
18	La langue québécoise est très drôle.	
19	Ils utilisent de / du vocabulaire de l'église pour jurons. jurer	prép ve
20	Québec a beaucoup de facettes, il a aussi a beaucoup d'histoire.	ord
21	Mais l'histoire ne m'intéresse pas.	art
22	Finalement, mes jours au Québec ont été fantastiques.	acc
23	Sûrement, je visiterai Québec dans un proche avenir proche.	orth expr ord
24	Merci pour votre temps, Marcel.	
25	Laissez une commentaire!	art voc
	175 mots	

Kommentar zu Korrekturen:

Lehrerin korrigiert nicht alles - z.B. sind die *accents* größtenteils nicht korrigiert, erst in Zeile 18 wird das *accent aigu* in „*trés“ (das vorher schon mehrfach vorkommt) durchgestrichen und durch ein *accent grave* ersetzt. Diese und auch andere Korrekturen sind zwar im Text rot markiert, aber nicht mit Korrekturzeichen am Rand versehen. Teilweise erscheinen die Korrekturzeichen nicht ganz nachvollziehbar - z.B. „*expr*“ (für *expression*) bei „La ville de Québec“ (Zeile 7), dies wäre eher ein Grammatikfehler.

Bewertung der Lehrerin

In der Arbeit werden die Punkte für die einzelnen Kriterien nicht aufgeschlüsselt, sondern es steht nur „27/40“ (also die erreichte Gesamtpunktzahl) unter dem Text. Es gibt keine Anmerkungen oder Feedback zum Text.

9.1.1.4. Text 1 - Bewertung nach dem Beurteilungsraster (BMBWF 2019a)

(Anm. Be)		
Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Hält die vorgegebene Textsorte fast durchgehend ein	9
2	Formuliert Titel/Anrede/Grußzeile gut bis treffend: Der Titel ist nicht plakativ, aber passend gewählt. Die Formulierung aus der Angabe („ <i>Vacances au Québec</i> “) wird wiederholt - hier hätte sich der Schüler noch eine eigene Formulierung überlegen können. Anrede und Grußzeile sind gut gewählt und passend zur Textsorte.	9
3	Führt nur einen Teil der inhaltlichen Punkte an und behandelt sie nicht sehr ausführlich - Anm.: In der Angabe enthalten die drei Inhaltspunkte jeweils 2-3 (also relativ viele) Unterpunkte, 3 von 7 Unterpunkten werden nicht behandelt - diese sind im Folgenden fett gedruckt: <i>Dans ton récit tu parles</i> - <i>du pays (du paysage, de son histoire, de ses coutumes etc.)</i> - <i>des activités que tu as faites et que tu veux encore faire</i> - <i>de la nourriture et de la langue québécoise</i>	4
4	Führt einige wenige veranschaulichende Details und Beispiele an - die Beschreibung von Kanada ist eher ein Aufzählen von Städten und einem Nationalpark, es wird ein Beispiel zur Eigenheit der kanadischen Sprache gebracht (<i>vocabulaire de l'église pour jurer</i>)	4
5	ASD = Aufgabenspezifischer Deskriptor. Diese Deskriptoren treffen nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zu (Berichte, Artikel, E-Mails) - trifft nicht auf Blog zu.	
6	knapp unter der vorgegebenen Wortzahl (175 statt mind. 180)	5

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Klarer Gesamtaufbau - nur Benutzername fehlt	8
2	Präsentiert die inhaltlichen Punkte klar und systematisch (Kohärenz) - allerdings fehlen einige der Punkte aus der Aufgabenstellung	8
3	Gliedert den Text größtenteils in passende Absätze - aber abgesehen von Titel, Anrede und Grußzeile keine Absätze	5
4	Hält sich größtenteils an das textspezifische Layout - aber keine Absätze im Hauptteil	5
5	Fast durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (<i>Mais, Après, Puis, qui...</i>)	8

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Hat ein genügend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um die Aufgabe erfüllen zu können	6
2	Verwendet einige Wiederholungen, die auf begrenzte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen (<i>très jolie, très sympa, fantastique</i>)	6
3	Formulierungen sind größtenteils passend - es wird aber einiges nicht behandelt	7
4	Schreibt überwiegend in einem der Textsorte angemessenen Stil	6

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen ausreichend gut	6
2	Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen - es werden allerdings kaum komplexe Sachverhalte behandelt z.B. <i>Puis j'ai je suis allé au à Montréal ce qui qu'est une ville fantastique.</i>	6
3	Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nur teilweise beeinträchtigen	6
4	Teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen z.B. <i>Pour le start</i>	6

9.1.1.4.1. Text 1 - Kurzbeschreibung der Bewertung

Erfüllung der Aufgabenstellung: 6

Merkmale der Textsorte fast durchgehend eingehalten; inhaltlich etwas dünn (Beschreibung des Landes hauptsächlich Aufzählung von Städtenamen, einziges veranschaulichendes Detail betrifft die Sprache), Aufgabenstellung unvollständig erfüllt (Unterpunkte *histoire, coutumes, nourriture* nicht angesprochen). Wortanzahl unterschritten.

Aufbau und Layout: 7

Inhalt nachvollziehbar präsentiert, im Hauptteil allerdings keine Absätze. Passender Einsatz von Konnektoren.

Spektrum sprachlicher Mittel: 6

Ausreichendes Repertoire an sprachlichen Mitteln, um mit der Aufgabe zurecht zu kommen. Wiederholung bei der Beschreibung der Städte: „*très jolie, très sympa*“.

Sprachrichtigkeit: 6

Beherrscht einen begrenzten Wortschatz und formelhafte Wendungen ausreichend gut; Verwendet ein Repertoire einfacher Strukturen weitgehend korrekt; Teilweise Interferenzen.

Gesamtbewertung: 6

9.1.1.5. Text 1 - Rückmeldung an die Schülerin oder den Schüler

Du hast die Aufgabe überwiegend positiv erfüllt. Dein Text enthält fast alle Merkmale eines Blogbeitrags - den Hauptteil solltest du zur besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit allerdings noch durch Absätze gliedern. Leider hast du nur einen Teil der inhaltlichen Punkte behandelt. Zur Beschreibung des Landes hättest du außer den Namen von Städten und Nationalpark mehr veranschaulichende Details bringen können. Die Formulierung „très joli, très sympa“ und „fantastique“ verwendest du zweimal - hier könntest du deinen Wortschatz mehr ausbauen. Dein veranschaulichendes Beispiel zur Sprache ist gut gewählt. Achte auf Gliederung und Satzbau.

9.1.1.6. Text 1 - Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung

7					
Orthographie	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/Syntax	Ursache
les gens	L3 Simplifizierung ev. L1 Interferenz - für Dtsprachige nicht hörbare Graphematisierung	Pour le start, début	Interferenz aus dem Engl. (L2), Kompensationsstrategie: Einsatz einer engl. Vokabel	je n'ai pas voir vu tout	L3: Simplifizierung - Unsicherheit bei der Kombination aus Verneinung und passé composé, Bildung des passé composé zu wenig internalisiert
toujours	L1 - Kontrastnivellierung ev. Performanzfehler - ev. Interferenz aus L1 - für Deutschsprachige u=ou	Laissez une commentaire!	Interferenz aus dem Engl. (L2), false friend - Kompensationsstrategie: Einsatz einer engl. Vokabel	la ville de Québec, la ville de Montréal	L1/L3: Simplifizierung Konstruktion Städtenamen + „de“ noch zu wenig gefestigt
Il Elle est très jolie est les gens sont sympa aussi.	L3 - Übergeneralisierung Intraferenz: „est“ homonym zu „et“			Puis j'ai je suis allé	L3 - zu wenig gefestigte Bildung des passé composé - Hilfsverb

7					
Orthographie	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/Syntax	Ursache
trées	L3 Übergeneralisierung (im Text insg. zu viele <i>accents aigus</i>) - Unsicherheit bei Sprachelement, das in L1 u. L2 nicht vorkommt			au à Montréal	L3-Intraferenz/ Übergeneralisierung der Konstruktion „au Canada“ auf Städtenamen
Sûrement,	L3-Simplifizierung Schwierigkeit - für Dtsprachige nicht hörbare Graphematisierung			ce qui qu'est une ville fantastique.	L3: Übergeneralisierung - Unsicherheit bei der Verwendung von Relativpronomen - ev. auch L1-Interferenz (im Dt. nur 1 Wort als Relativpronomen)
				(...) une ville fantastique. //Elle est très jolie est les gens sont sympa aussi.	L3 - Unsicherheit beim Genus (ev. durch Übergeneralisierung „le Canada“)
				Ils utilisent de du vocabulaire de l'église pour jurons. jurer	Simplifizierung Beugung des <i>article partitif</i> noch nicht internalisiert
				pour jurons. jurer	Überdifferenzierung L3: Unsicherheit bei Konstruktion mit Infinitiv ev. Versuch, Verb auf 3. Person Plural zu konjugieren (Ils)
				il a aussi a beaucoup d'histoire.	Unsicherheit bei Satzbau
				Mais l'histoire ne m'intéresse pas.	L1 Interferenz

7					
Orthographie	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/Syntax	Ursache
				mes jours au Québec ont été fantastiques.	L1 Interferenz: Adjektiv im Dt. in dieser Wortstellung nicht dekliniert
				je visiterai Québec dans un proche avenir proche.	L1-Interferenz: Formulierung u. Syntax aus dem Dt.: „in naher Zukunft“ - im Dt. Adjektiv (ohne Artikel) vor Substantiv

Kommentar zu Fehlerkategorisierung

Manche Sätze müssen mehrfach abgeschrieben werden, da einerseits der Kontext notwendig ist, um Fehler zu erkennen und andererseits manche Fehler mehr als einer Kategorie zugeordnet werden müssen (z.B. Text 1, Zeile 17 *Il /Elle est très jolie est les gens sont sympa aussi...*) In manchen Fällen ist auch ein satzübergreifender Kontext notwendig, um den Fehler zu erkennen: z.B. Zeile 15-17: (...) *qu'est une ville fantastique. Il est très joli (...)*

9.1.2. Text 2

9.1.2.1. Text 2 - Erwartungshorizont (vgl. ÖSZ 2019, 54)

Merkmale des Blogbeitrags (BMBWF, 2019c)

	Blog	
Allgemeine Definition	ein Text in einem Blog im Internet entweder unabhängig oder als vorangehenden Eintrag	
Zweck/Funktion	persönlich: z. B. Meinungen art informieren, Erlebnisse/Erfahrung einen vorangehenden Eintrag darauf reagieren (...)	
Leserschaft	persönlich: Freundinnen/Freunde bzw. Interessierte (...)	
Layout (visuell)	Blogbeitrag • Benutzername • Titel	Blogkommentar • Benutzername • E-Mail-Adresse

	Blog	
Aufbau	Blogeintrag <ul style="list-style-type: none"> • plakativer Titel • Beginn: soll zum Weiterlesen anregen • Hauptteil (in Absätze gegliedert) • Schluss 	Blogkommentar <ul style="list-style-type: none"> • sich auf den vorigen Eintrag beziehen • Hauptteil (in Absätze gegliedert) • Schluss
Register	• persönlich/neutral (abhängig)	
stilistische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • hängen von Inhalt und Lesere • interaktive Elemente (Leser: angesprochen) 	

Im Schreibauftrag wird ein Blogbeitrag zum Thema „Ökologische Probleme in Österreich“ verlangt. Die Leserschaft von Blogs sind FreundInnen und Gleichgesinnte, das Sprachregister ist also persönlich.

Für das Layout ist zu beachten, dass Bloggernamen und Titel anzugeben sind.

Der Beginn soll das Thema vorstellen und zum Weiterlesen anregen. Eigene Absätze für Einleitung und Schlussteil sind nicht unbedingt erforderlich.

Der Hauptteil des Blogbeitrags soll den drei Unterpunkten folgend in logische Absätze untergliedert werden. Im Schlussteil können die Leser aufgefordert werden, auf diesen Blogbeitrag zu reagieren. Der Schluss sollte jedenfalls als solcher erkennbar sein (z.B. mit Rückblick/Ausblick/zusammenfassende Worte/Verabschiedung)

Insgesamt soll es um Umweltprobleme in Österreich gehen. Im ersten Unterpunkt soll der Schüler/die Schülerin bestehende Umweltprobleme beschreiben und von seinen/ihren Erfahrungen damit erzählen. Im zweiten Unterpunkt soll der/die SchülerIn berichten, was er/sie im Hinblick auf diese Probleme unternommen hat (Beitrag im negativen oder positiven Sinn) und was man dagegen tun könnte. Im dritten Unterpunkt soll das der Aufgabenstellung beigefügte Bild kurz beschrieben und in den Kontext des Blogbeitrags gestellt werden. (vgl. ÖSZ 2019, 54)

In der Aufgabenstellung wird darauf hingewiesen, die Merkmale der Textsorte zu beachten, den Text gut zu strukturieren und Konnektoren zu verwenden.

9.1.2.2. Text 2 - Schreibauftrag

Production écrite

Ecrivez une entrée de blog sur les problèmes écologiques en Autriche. Dans votre texte, vous

- décrivez quelques problèmes qui existent et racontez vos expériences avec ces problèmes

- écrivez ce que vous faites par rapport à ces problèmes (contribution positive/négative) et ce qu'on pourrait faire en général
- intégrez une brève description de l'image en bas dans le contexte de votre blog

N'oubliez pas de bien respecter les caractéristiques du type de texte, de bien structurer votre texte et d'utiliser des connecteurs logiques. Rédigez un texte d'environ 200 mots.



Vocabulaire utile :
 Angel = la canne à pêche
 Fischernetz = le filet de pêche
 Schwimmreifen = la bouée
 (Turm-)Spitze = la pointe

9.1.2.3. Text 2 - Performanz - Blog

Text 2		
Zeile	Textproduktion eine/r Schülers/Schülerin mit Korrekturen der Lehrerin (Durchgestrichenes = rot markiert, Ergänzungen/Verbesserungen der Lehrerin = blau markiert)	Korrekturzeichen
1	Chères lectrices, chers lecteurs,	
2	aujourd'hui je voudrais écrire un blog sur les problèmes écologiques,	
3	particulièrement en Autriche.	
4	Avez-vous voir vu cette image? C'est une caricature sur les problèmes	gr
5	qui malheureusement existent malheureusement le réchauffement de	ve ord
6	la planète, l'inondation etc...	art
7	J'espère que vous ne pensez pas du tout comme ces deux	
8	„folles personnes“!	

Text 2		
Zeile	Textproduktion eine/r Schülers/Schülerin mit Korrekturen der Lehrerin (Durchgestrichenes = rot markiert, Ergänzungen/Verbesserungen der Lehrerin = blau markiert)	Korrektur- zeichen
9		
10	Le réchauffement de la planète est un très grand problème!	art gr acc
11	Il y a quelques régions où il fait très chaud. Moi, j'étais en Espagne	
12	du nord. Normalement, il fait de 20° à 25° en été. À cause de	orth
13	ce réchauffement il faisait 40°! Plusieurs personnes m'ont dit	
14	que ce c'est la première fois depuis 50 ans.	expr
15	En plus, j'ai écouté que ça serait normal d'ici 10 ans!	gr expr
16	Bien qu'on puisse se baigner dans le la mer,	+ art
17	les habitants n'étaient pas heureux comme la femme sur l'image.	
18		
19	Deuxièmement, beaucoup de glaciers fondent et après l'eau montrera.	expr voc
20	On pourrait se baigner à Paris (comme l'image montre!) mais il	ve
21	il y aurait les inondations. C'est une grande catastrophe dans	
22	les petites îles, par exemple pour les Maldives ou des/ d'autres îles	acc art
23	dans le Pacifique!	ve gr
24		
25	En plus, ils puent dans les grandes villes comme à Paris ou à Rome.	ve acc
26	Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais	
27	ses /leurs voitures. C'est pourquoi il y a de numérosement/ numereux	pron expr voc
28	le gaz d'échappements et des gaz à effet de serre!	orth
29		
30	Alors j'utilise toujours les transports en commun ou je vais à pied	
31	(c'est sain!). En plus je trie les déchets (plastique, produits recyclables	ve orth acc
32	etc.) et je n'ai plus des sacs en plastique. Malheureusement, je	ve gr orth
33	voyage souvent en avion et je n'achète pas les de produits régionaux.	gr orth

Text 2		
Zeile	Textproduktion eine/r Schülers/Schülerin mit Korrekturen der Lehrerin (Durchgestrichenes = rot markiert, Ergänzungen/Verbesserungen der Lehrerin = blau markiert)	Korrektur- zeichen
34	Finalement, je voudrais proposer des conseils qu'est ce qu'on pourrait	kein Korrektur- zeichen
35	faire en général :	
36	-> On doit utiliser plus d' é nergie renouvelable, éolienne et solaire.	
37	-> Il faut que les peuples fassent du recyclage et changent	+
38	leurs habitudes par rapport à hier les dé chets.	
39	Il y a vraiment beaucoup de choses ce qu'on pourrait changer	expr
40	jusqu'à ce que notre planète s meure!	acc +
41	Laissez vous moi un e commentaire et dites moi ce que vous pensez	pron art
42	de cette image! Merci de me suivre!	
43		
44	À bientôt,	
45	Florence s'occupe de la nature	

400 Wörter (statt 200 - wird nicht angemerkt)

Bewertung der Lehrerin

Anmerkung: In der Arbeit stehen nur die Abkürzungen der Kriterien (also z.B. „EA“ für „Erfüllung der Aufgabenstellung“ – im Folgenden sind die Abkürzungen zur besseren Verständlichkeit aufgeschlüsselt).

EA (Erfüllung der Aufgabenstellung)	10
A&L (Aufbau und Layout)	10
SSM (Spektrum sprachlicher Mittel)	9
SR (Sprachrichtigkeit)	8
Gesamtpunktezahl	37 (von 40)

Kommentar: *Un texte formidable !:*)

Anmerkungen zu Korrekturen:

Die Lehrerin scheint sehr erfreut über diesen ausführlichen Text, die Überschreitung (400 statt 200 Wörter) wird nicht thematisiert. Die Schülerin hat drei *subjonctifs* im Text verwendet, die mit +-Symbol honoriert werden. Sie scheint auch einiges von dem erst zu dem Thema erarbeiteten Vokabular wie „*gaz d'échappement*“ verwendet zu haben und ist dabei risikofreudig.

Einige Fehler werden von der Lehrerin nicht markiert/übergangen. Diese werden im Folgenden besprochen, die nicht von der Lehrerin markierten Fehler sind gelb markiert:

Bei folgendem Satz sollte nach „*malheureusement*“ ein Doppelpunkt gesetzt werden:

*C'est une caricature sur les problèmes qui **malheureusement** existent **malheureusement**: le réchauffement de **la** planète, l'inondation etc...*

Bei der Formulierung **j'ai écouté** wurde zwar das zweite e weggestrichen, nicht aber das Verb selbst beanstandet, das in dem Zusammenhang aber missverständlich ist/ durch *entendu* ersetzt werden sollte:

En plus, **j'ai écoutée** que ça serait normal d'ici 10 ans!

In folgenden zwei Sätzen erscheint der Zeitmodus-Wechsel von *indicatif* zu *conditionnel* nur bedingt nachvollziehbar, ist aber nicht markiert:

*Deuxièmement, beaucoup de glaciers fondent et après l'eau montera. On **pourrait** se baigner à Paris (comme l'image montre!) mais il y **aurait** les inondations.*

In folgendem Satz sollte **dans** durch **pour** ersetzt werden:

*C'est une grande catastrophe **dans** les petites îles, par exemple pour les Maledives (...)*

In folgenden zwei Sätzen wurde inkonsistent korrigiert:

Im ersten verbessert die Lehrerin das *qu'est* der Schülerin durch ein *ce* (das nicht hingehört)

*Finallyment, je voudrais proposer des conseils **qu'est ce** qu'on pourrait faire en général:*

Im zweiten Satz streicht die Lehrende in der gleichen Satzkonstruktion das **ce** der Schülerin durch. Das **jusqu'à**, das durch ein **avant que** ersetzt werden sollte, hingegen bleibt unangetastet -

*Il y a vraiment beaucoup de choses **ce** qu'on pourrait changer **jusqu'à** ce que notre planète **s** meure!*

9.1.2.4. Text 2 - Bewertung nach dem Beurteilungsraster (BMBWF 2019a)

(Anm. Be)		
Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Hält die vorgegebene Textsorte durchgehend ein. Sowohl Anrede als auch Schluss stellen Bezug zum Leser her. Der persönliche Stil entspricht der Textsorte Blog.	10
2	Formuliert Titel/Anrede/Grußzeile gut bis treffend: Kein Titel, nur Anrede. Anrede und Grußzeile sind gut gewählt und passend zur Textsorte.	9
3	Führt alle inhaltlichen Punkten an und behandelt sie ziemlich ausführlich - führt die Folgen des Klimawandels in sehr anschaulicher Weise in einigen Ländern/Städten an, aber nicht in Österreich. Die Aufgabenstellung lautet aber „ <i>Écrivez une entrée de blog sur les problèmes écologiques en Autriche</i> “. Auch im ersten Satz wird angekündigt, „ <i>aujourd'hui je voudrais écrire un blog sur les problèmes écologiques, particulièrement en Autriche</i> .“	8

(Anm. Be)		
Deskriptor	Kommentar	Stufe
4	Führt veranschaulichende Details und Beispiele für fast alle inhaltlichen Punkte an - sehr anschauliche Beispiele für Klimakrise und Klimaschutzmaßnahmen - aber nichts spezifisch für Österreich.	8
5	ASD = Aufgabenspezifischer Deskriptor. Diese Deskriptoren treffen nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zu (Berichte, Artikel, E-Mails) - trifft nicht auf Blog zu.	
6	doppelt so viel wie vorgegebene Wortzahl (400 statt 200)	5

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Klarer Gesamtaufbau - nur Benutzername und Titel fehlen	9
2	Präsentiert die inhaltlichen Punkte klar und systematisch (Kohärenz)	9
3	Gliedert den Text durchgehend in passende Absätze	9
4	Hält sich an das textspezifische Layout	9
5	Durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (Konjunktionen: <i>en plus- 2x, c'est pourquoi, deuxièmement</i> - allerdings gab es kein <i>premièrement, bien que + subj., alors, finalement,...</i>)	10

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Hat ein breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um die Aufgabe erfüllen zu können - sprachlich risikofreudig, bringt viel neues Vokabular ein z.B. <i>C'est pourquoi il y a de numereusement/ nombreux le gaz d'échappements et des gaz à effet de serre! [...] En plus je trient les déchets (plastique, produits recyclagables</i>	10
2	Verwendet selten Wiederholungen, die auf begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen	10
3	Hat kaum Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes	9
4	Schreibt fast durchgehend in einem der Textsorte angemessenen Stil	9

Deskriptor	Kommentar	Stufe
1	Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen gut	8
2	Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation kaum beeinträchtigen z.B. <i>Laissez-vous moi un commentaire [...] Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais ses /leurs voitures</i>	8
3	Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis kaum beeinträchtigen	8
4	Nur gelegentlich Interferenzen aus anderen Sprachen	8

9.1.2.4.1. Text 2 - Kurzbeschreibung der Bewertung

Erfüllung der Aufgabenstellung: 8

Merkmale der Textsorte durchgehend eingehalten. Inhaltlich sehr reichhaltig, viele Beispiele, führt die Folgen des Klimawandels in sehr anschaulicher Weise in einigen Ländern/Städten an, aber nicht in Österreich. Aufgabenstellung lautet aber „Écrivez une entrée de blog sur les problèmes écologiques en **Autriche**“. Sonst alle Inhaltspunkte behandelt, Wortanzahl um das Doppelte überschritten.

Aufbau und Layout: 9

Inhalt klar nachvollziehbar präsentiert. Guter Einsatz von Konnektoren (Konjunktionen: *en plus- 2x, c'est pourquoi, deuxièmement* - allerdings gab es kein *premièrement, bien que+subj., alors*)

Spektrum sprachlicher Mittel: 9

Breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln. Risikofreudiger Einsatz von neuem Vokabular. Zur Textsorte passender Stil.

Sprachrichtigkeit: 8

Beherrscht einen begrenzten Wortschatz und formelhafte Wendungen ausreichend gut; Verwendet ein Repertoire einfacher Strukturen weitgehend korrekt; Teilweise Interferenzen.

Gesamtbewertung: 8

9.1.2.5. Text 2 - Rückmeldung an die Schülerin oder den Schüler

Dein Text ist abwechslungsreich und interessant – ein guter Blogbeitrag, ein Titel hätte ihn noch besser gemacht. Du hast sehr anschaulich die Folgen des Klimawandels in einigen Ländern beschrieben, Österreich hättest du dabei auch noch einbeziehen sollen. Du warst risikofreudig und hast viel neues Vokabular verwendet, was deinen Text sehr abwechslungsreich macht. Außerdem hast du

gleich drei *subjunctif*-Konstruktionen eingebracht! Achte auf Artikelverwendung im Plural und Sätze mit „(ce) que“-Konstruktionen.

9.1.2.6. Text 2 - Fehlerkategorisierung mit Ursachenbeschreibung

T€					
Recht-schreibung	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/ Syntax	Ursache
réchauffement de la planète	L3 Simplifizierung - Unsicherheit bei accent-Setzung: insg. wenige accents <i>aigus</i> gesetzt, aber accents graves und circonflexes fast durchgängig	l'eau montrera	Übergeneralisierung (?) Unsicherheit bei der Bildung des Verbs <i>monter</i> im <i>futur ev.</i> Übergeneralisierung durch Unterricht/ Lehrbuch verursacht - <i>futur</i> -Bildung mit r (Fehler gehört ev. eher zu Grammatik)	Avez-vous voir vu cette image?	L3: Simplifizierung Bildung des passé composé zu wenig internalisiert
				C'est une caricature sur les problèmes qui malheureuse-	L1-Interferenz Syntax aus dem Dt. übertragen
					L3: <i>problèmes qui existent</i> nicht hörbare Graphematisierung
					L1-Interferenz: <i>le réchauffement de la planète</i> im Dt. kein Artikel
				Deuxième/ Deuxièmement	L3 Simplifizierung Unsicherheit bei der Bildung von Ordnungszahlen

T€					
Recht-schreibung	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/Syntax	Ursache
				une très grande problème	L3/L1: Unsicherheit beim Genus - ev. Rückschluss von Endung von „problème“ auf „e“ > weibl. Nomen
				Plusieurs personnes m'ont dit ce que c'est la premiere fois depuis 50 ans.	L3: Unsicherheit bei Verwendung von que - Wortstellung + Begleitwörter (ev. Übergeneralisierung auf est ce
				Il y a vraiment beaucoup de choses ce qu'on pourrait changer	
Sûrement,	Simplifizierung – Schwierigkeit für Dt-sprachige: nicht hörbare Graphematisierung			le/la mer	L3/L1: Unsicherheit beim Genus - ev. Rückschluss von Endung von „mer“ auf „r“ > männl. Nomen
les Maledives	Kontrastnive-lisierung L1-			les petites îles	Simplifizierung L3 Unsicherheit bei accord
				les grandes villes	
produits recyclagables	L3 Überdifferenzierung Unsicherheit			des /d'autres îles	Übergeneralisierung L3: Unsicherheit bei Artikelsetzung im
				je n'ai plus des/ de sacs en plastique	
				je n'achete pas les / de produits regioneaux	

T€					
Recht-schreibung	Ursache	Lexik	Ursache	Grammatik/Syntax	Ursache
Malheureu <u>s</u> ement	kann als Performanzfehler gesehen werden, da zuvor ohne Fehler verwendet			I <u>s</u> pue <u>nt</u> dans les grandes villes comme à Paris (...)	Überdifferenzierung L3/L1: Unsicherheit bei Übertragung – Nachfragen bei SchülerIn nötig
je n'achete pas <u>les</u> / <u>de</u> produits region <u>e</u> aux	Überdifferenzierung L3: Unsicherheit bei Bildung des Plural bei régional/aux			Les habitants n'utilisent pas les transports en commun, mais <u>ses/leurs</u> voitures.	Simplifizierung L3-Unsicherheit bei Plural der <i>pronoms personnels</i>
				C'est pourquoi il y a <u>de</u> numereu <u>s</u> ement /numereux <u>le</u> gaz d'échappements et des gaz à effet de serre!	L3: S scheint erst kürzlich gelernte Vokabel in noch unsicherer Kombination zu verwenden - ev. Effekt durch Lehrbuch/ Unterricht: einzelne Vokabel gelernt/keine Satzbildung
				je tri <u>ent</u> les déchets	Überdifferenzierung L3-Unsicherheit bei Konjugation eines erst kürzlich gelernten Verbs
				je voudrais proposer des conseils <u>qu'est</u> / <u>ce</u> qu'on pourrait	L3 Übergeneralisierung - bei Verwendung von <i>pronoms</i> verwendet S <i>qu'est (ce) que</i>
				Laissez- <u>vous</u> / <u>moi</u> un <u>e</u> commentaire	L3/L1 Kontrastnivellierung Unsicherheit bei <i>pronoms</i> und bei Genus

9.2. Interview

9.2.1. Interviewleitfaden

Einleitende Fragen

Welche Fächer unterrichtest du? Seit wie vielen Jahren?

Themenbereich 1: Einfluss bildungspolitischer Veränderungen auf den Unterricht und den Umgang mit Fehlern

Inwiefern haben sich Kompetenzorientierung, standardisierte Reifeprüfung und standardisierte Beurteilung mit Beurteilungsrastern auf den Unterrichtsalltag ausgewirkt? Hat sich das auf deinen Umgang mit Fehlern im Unterricht oder die Beurteilung ausgewirkt?

Welche positiven oder negativen Aspekte siehst du?

Themenbereich 2: Fehlerkorrektur und Bewertung nach dem standardisierten Bewertungsraster

Wie korrigierst du? Wie lang brauchst du für das Korrigieren?

Welche Korrekturzeichen verwendest du?

Sind diese Korrekturzeichen einheitlich an eurer Schule?

Wie kommunizierst du sie deinen SchülerInnen?

Welche Farben verwendest du bei der Korrektur?

Unterscheidest du zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern?

Nach welchen Kriterien bewertest du Sprachrichtigkeit?

Werden leichte/schwere Fehler unterschieden - wenn ja, was ist leicht/schwer?

Wann gilt ein Fehler als kommunikationsstörend?

Schreibst du einen Kommentar zur Textproduktion in der Schularbeit?

Kennst du neuere Publikationen des Ministeriums zu Korrektur und Bewertung?

Gibt es Schulungen dazu?

Themenbereich 3: Fehlerkorrektur von Seiten der SchülerInnen und Fehlertherapie

Wie läuft die Korrektur in der Klasse ab?

Was sollen die Schüler mit den korrigierten Texten machen? Wie viele von ihnen machen das dann auch?

Verwendest du Fehlerstatistiken bzw. führen die SchülerInnen welche?

Welche Arten von Fehlertherapie wendest du an?

Was machst du mit häufig auftretenden Fehlern?

9.2.2. Interview mit Lehrerin

Interview	
Interviewte:	L
Datum:	15.9.2019

Dauer:	30 min.
--------	---------

- 1 I: Welche Fächer unterrichtest du und wie lang bist du schon an der Schule?
2 L: Ja (...) Französisch und Deutsch, und ich bin jetzt schon seit 15 Jahren da,
3 also ich hab schon eine gewisse (...) Routine (lacht).
4 I: Ok, dann kommen wir gleich zu einer langen Frage: Inwiefern haben sich
5 Kompetenzorientierung, standardisierte Reifeprüfung und
6 standardisierte Beurteilung mit Beurteilungsrastern auf den Unterrichtsalltag
7 ausgewirkt? Hat sich das auf deinen Umgang mit Fehlern im Unterricht oder
8 die Beurteilung ausgewirkt?
9 L: Naja, Fehler fallen nicht mehr so ins Gewicht. Sie machen ja nur mehr ein
10 Viertel der Note aus (...) Bei den Schularbeiten ist es so, dass Schüler leichter
11 schummeln können (...) zum Beispiel bei *multiple choice* (...) Schwache
12 kommen leichter durch.
13 I: Was siehst du positiv daran und was eher negativ?
14 L: Also dass das Hörverstehen so wichtig geworden ist, finde ich schon gut.
15 Weil das ist ja bei jeder Schularbeit dabei, also muss man's automatisch
16 mehr üben (...) und auch das Leseverstehen (...)
17 I: Und was hat sich aus deiner Sicht negativ verändert?
18 L: Na ja, die Inhalte. Ich mache keine Literatur mehr mit ihnen (...) das hat gar
17 keinen Platz. Davor haben sie bei mir zur Matura fünf Bücher gelesen (...)
18 I: Aha. Und jetzt brauchst du die Zeit für /
19 L: Was anderes - ja, die ganzen Themen, Textsorten. Aber bei der Matura ist
20 auch gar keine Literatur vorgesehen – nicht so, wie wir das vorher gemacht
21 haben.
22 I: Ok, bei den Schularbeiten – wie läuft da das Korrigieren ab?
23 L: Na ja, ich korrigiere, dann gebe ich ihnen die Arbeiten zurück und sie sollen
24 sie dann auf einem Extra-Zettel verbessern.
25 I: Und machen sie das dann?
26 L: Ich bin froh, wenn das die Hälfte bis 2/3 der Klasse macht. Meist korrigieren
27 nur die besseren Schüler (...) die 4er Schüler korrigieren nicht (...) obwohl's die
28 ja am meisten bräuchten.
29 I: In welchen Farben korrigierst du?
30 L: Ich nehme nur rot, nicht vier Farben – ich weiß, das wird empfohlen,
31 aber das ist viel zu viel Zeitaufwand, ich kenn auch niemanden, der
32 das so macht - teilweise nehme ich für die Positivkorrektur auch grün.
33 I: Welche Korrekturzeichen verwendest du?
34 L: Möglichst nicht zu viele – halt für Orthographie, Grammatik, dann noch für
35 Verben im Besonderen und für Ausdruck.
36 I: Sind diese Korrekturzeichen einheitlich an eurer Schule?
37 L: Nein, also die Kürzel sind nicht standardisiert, die denkt sich jede Lehrerin
38 selbst aus.
39 I: Besprichst du sie mit deinen SchülerInnen?
40 L: Ja, am Anfang vom Schuljahr.
41 I: Unterscheidest du zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern?
42 L: Nein, die kommen auch nicht im Raster vor.
43 I: Nach welchen Kriterien bewertest du Sprachrichtigkeit?
44 L: Nach dem Raster, aber das ist eine lockere Auslegung (...)sehr schwammig.
45 I: Unterscheidest du leichte/schwere Fehler?

46 L: Nein.
47 I: Wann gilt ein Fehler als kommunikationsstörend?
48 L: Wenn ich den Sinn nicht verstehe – also Ausdrucksfehler – kann aber auch
49 eine falsche Zeit sein oder ein falscher Genus.
50 I: Wird mit den SchülerInnen besprochen, was kommunikationsstörend ist?
51 L: Ich sage, was ist richtig – ich betone das Richtige.
52 I: Was machst du mit häufig auftretenden Fehlern?
53 L: Bei gehäuften Fehlern in der Klasse bespreche ich die im Unterricht und
54 wiederhole sie noch einmal – also z.B. *rendre visite* - *visiter* – die Klassiker
55 halt.
56 I: Verwendest du Fehlerstatistiken bzw. führen die SchülerInnen welche?
57 L: Nein, dafür ist keine Zeit. Ich bin ja schon froh, wenn sie korrigieren, wie
58 gesagt (...) die 2. Fremdsprache nehmen sie nicht so richtig ernst (...) die
59 haben 15 andere Fächer (...)
60 I: Verwendest du Fehler als Material im Unterricht?
61 L: Ich bespreche sie mit der Klasse (...) mache eine allgemeine Korrektur mit
62 häufigen, typischen Fehlern z.B. *prépositions*. Wenn es viele typische Fehler
63 gibt, mache ich Übungen mit der ganzen Klasse.
64 I: Und wenn es nicht alle Schüler betrifft?
65 L: Bei Hausübungen gebe ich ihnen individuelles Feedback.
66 I: Schreibst du die richtige Form immer dazu oder lässt du sie manchmal auch
67 selber draufkommen?
68 L: Nein, die schreib ich immer dazu – das ist wichtig.
69 I: Machst du Fehleranalysen?
70 L: Wie meinst du?
71 I: Na, dass du dir genauer und systematisch anschaust, in welchen Bereichen
72 die Schüler Fehler machen (...) und woher die Fehler kommen (...)
73 L: Nein, also so genau nicht (...) dafür habe ich die Zeit gar nicht (...) ich schau
74 halt, wo die Fehlerschwerpunkte liegen (...) also Sachen, die besonders oft
75 vorkommen (...) und die nehme ich dann noch einmal mit ihnen durch.
76 I: Wieviel Zeit brauchst du, um die Klasse auf die Schularbeiten mit den vielen
77 Testformaten vorzubereiten?
78 L: Also in Französisch ist kein „*teaching to the test*“ nötig, weil die Schüler die
79 Testformate eh schon von Englisch kennen, die wachsen da hinein.
80 I: Wieviele Seiten hat eine Schularbeit?
81 L: Je nach Klasse und je nachdem wieviele Aufgaben drin sind, aber
82 mindestens zehn Seiten sind das schon.
83 I: Das ist viel. Und die bekommen die SchülerInnen am Anfang der Schularbeit
84 alle auf einmal?
85 L: Nein, die teile ich ihnen der Reihe nach aus. Also zuerst die Aufgaben zu
86 Hörverstehen, dann sammle ich die wieder ein, dann die zu Leseverstehen
87 usw.
88 I: Und wie lange brauchst du zum Korrigieren einer Schularbeit?
89 L: Naja, das ist schwer zu sagen, weil ich dann beim Korrigieren auch so
90 vorgehe, dass ich die einzelnen Packen durchkorrigiere (...) also
91 nacheinander alle Leseverstehensaufgaben, dann alle Sprache im Kontext-
92 Aufgaben, usw. Aber ich schätze, eine halbe Stunde bis Stunde pro
93 Schularbeit. Wobei ich dazusagen muss, dass ich schnell bin. Ich lese die
94 Texte nur einmal.

95 I: Und schreibst du was dazu bei den Texten?
96 L: Na, ich bewerte das nach den vier Kriterien – also Erfüllung der
97 Aufgabenstellung, Aufbau und Layout, Sprachrichtigkeit, Spektrum
98 sprachlicher Mittel – und schreib dann dazu, wieviel Punkte sie da jeweils
99 haben und wieviel das ergibt.
100 I: Okay, ich habe in Schularbeiten gesehen, die Kriterien stehen dann
101 abgekürzt dort: EA, A&L, SSM, SR.
102 L: Ja genau.
103 I: Und schreibst du einen Kommentar dazu?
104 L: Nur wenn's negativ ist. Dann brauchst du eine verbale Beurteilung. Aber
105 das kommt fast nie vor. Weil da müssen sie sich wirklich anstrengen (...) aber
106 meistens retten sie sich mit Punkten aus irgendwelchen anderen Übungen.
107 I: Und gibst du ihnen das Beurteilungsraster bei der Rückgabe der
108 Schularbeit?
109 L: Nein, weil das sind ja dann noch mehr Zetteln. Und es interessiert sie ja so
110 schon nicht. Wobei – ich gebe ihnen die excel-Tabelle, in der ich alle Punkte
111 aus den verschiedenen Übungen eintrage, da ist dann alles gesammelt.
112 I: Du gibst die Schularbeiten zurück – was passiert dann?
113 L: Na das ist dann die Korrekturstunde, die ist für die Katz. Dann sollten sie
114 verbessern, aber sobald sie die Note haben, interessiert es sie nicht mehr
115 (...) Eine verlorene Stunde.
116 I: Und besprichst du dann Fehler?
117 L: Nur wenn sie auffällig sind, also zum Beispiel passé composé/imparfait -
118 das wiederhole ich dann.
119 I: Es gibt da so eine Publikation zur Bewertung von Schreibperformanzen in
120 Französisch, kennst du die? Wird euch sowas weitergegeben bzw. bekommt
121 ihr da Schulungen?
122 L: Na, Schulung nur am Anfang der Umstellung, wie die neue Bewertung
123 gekommen ist. Seitdem nicht mehr.
124 I: Also die Schulungen sind fakultativ?
125: L: Ja.
126 I: Und würdest du jetzt rückblickend sagen, dass sich dein Umgang mit
127 Fehlern durch die neue Bewertung verändert hat? Das heißt, bist du vorher
128 anders damit umgegangen?
129 L: Ja, würde ich schon sagen, etwas schon, Inhalt und Ausdruck sind
130 wichtiger geworden.

9.3. Fehlerprotokoll nach Böhm (2008, 26)

Protocole

interrogation écrite n° _____, date : _____

	Zeichen	Fehlerzahl	Erklärung des Korrekturzeichens	Fehlerhafte Beispiele
lexikalische Fehler	R		Rechtschreibfehler, auch Akzentfehler	*dancer → danser, *mère → mère
	W		falsches Wort, falsche Wortklasse	*L'ambiance est bien. → L'ambiance est bonne.
	A		falscher oder unidiomatischer Ausdruck	*Dans tout le monde il y a des pauvres → dans le monde entier, il y a ...
	Gen		Genusfehler: falsches Geschlecht	*le mer → la mer, *la buffet → le buffet
grammatische Fehler	Acc		falscher Accord. Falscher oder fehlender Bezug zwischen Adjektiv und Bezugswort o. beim Partizip	*La musique est bon. → La musique est bonne. *Elle est arrivé. → Elle est arrivée.
	Bez		Bezugsfehler: falsche Beziehung zw. Subjekt+Verb/ Adjektiv+Bezugswort	*Elle rentrent → Elle rentre
	F		falsch gebildete/nicht existierende Form eines Wortes	*Nous étions → nous étions *tu as entendu → tu as entendu
	Det		falsch gesetzter oder fehlender Artikel bzw. Teilungsartikel	*je prends beaucoup du coca → je prends beaucoup de coca
	Pron		falsches Pronomen	*je la téléphone → je lui téléphone *j'en aime → je l'aime
	Präp		falsche Präposition	*continuer de faire qc → condinuer à faire qc
	Konj		falsche Konjunktion	*Parce qu'il pleut, je ne sors pas. → Comme il pleut, je ne sors pas.
	T		Tempusfehler	*Il faisait mauvais temps et il y a eu du vent. → Il faisait mauvais temps et il y avait du vent.
	Mod		falscher Modus	*Je veux que tu viens. → Je veux que tu viennes.
	St		falsche Wort- bzw. Satzgliedstellung	*Il est tombé à l'eau aussi → Il est aussi tombé à l'eau
sonstige Fehler	K		falsche Konstruktion (= falscher Satzbau)	
	Z		falsches oder fehlendes Satzzeichen	*Je pense, que tu as raison. → Je pense que tu as raison.
	[...]		überflüssiges Wort	
	✓		Fehlen eines Wortes	