

C11 Fehleranalyse

1 Was ist ein Fehler?

Legt man die Bedeutungsbeschreibung des Deutschen Universalwörterbuchs zugrunde, ist ein Fehler etwas, „was falsch ist und vom Richtigen abweicht“, wobei wohl am ehesten die zweite Bestimmung nutzbar ist. Für jede Fehleranalyse (FA) gilt zunächst, dass, um einen Fehler bestimmen zu können, festgestellt werden muss, was richtig ist, da sich aus der Abweichung vom Richtigen das Falsche und damit der Fehler ergibt. Dieses Richtige stellt die Norm dar, die Abweichung definiert den Fehler. Ohne dass wir die Frage der Norm an dieser Stelle detailliert ausführen könnten, lässt sich bei der Betrachtung der verschiedenen Sprachebenen und ihrer Realisierungen in der deutschen Sprachgemeinschaft sehr leicht erkennen, dass diese Norm nicht wirklich existiert, sondern dass mit Grammatiken und Nachschlagewerken versucht wird, eine deskriptive Norm zu setzen. Nur im Regelwerk für die Rechtschreibung und Zeichensetzung existiert eine präskriptive Norm, an der gleichzeitig deutlich wird, wie Normen sich verändern, so dass in der vergangenen Dekade Parallelnormen existierten (und immer noch existieren).

Im Rahmen der Phonetik der deutschen Sprache haben wir es mit einer Fülle von möglichen Realisierungen von Vokalen zu tun, die durch regionale und soziale Varietäten bedingt sind. Auch grammatisch gibt es mündlich-sprachlich sehr unterschiedliche Realisierungen und Normen. Je nach Gegend oder sozialer Schicht entspricht „mr san mr“ durchaus der Norm in Bayern, ohne dass es in Hamburg akzeptiert würde. Auf eine genauere Charakterisierung der Norm im lexikalischen Bereich soll hier verzichtet werden, die Existenz der „territorialen Dubletten“, die jeweils in der einen Gegend die Norm darstellen, in anderen dagegen nicht, ist hinlänglich bekannt (Eichhoff 1977). Allerdings stellt sich die Frage der Norm im mündlichen Bereich nicht so drängend, da dialektale Einflüsse ja Einflüsse der Umgebung sind und damit den Sprecher als zur Sprachgemeinschaft zugehörig ausweisen. Schwierig wird es für Lerner dagegen, auf der Basis der mündlichen Sprache dann die Regeln der schriftsprachlichen Norm zu erlernen. Aber auch „die schriftsprachliche Norm“ ist keine feste Größe.

Trotz der Normunsicherheit müssen Fehler als Normabweichung identifiziert werden. Dabei gilt es, Bezugspunkte zu definieren. Auf folgende normierende Kriterien könnte man zurückgreifen:

- Sprachliche Korrektheit in Bezug auf eine gesetzte Norm, die z.B. durch Wörterbücher und Grammatiken kodifiziert ist.

- **Situative Angemessenheit:** Ist der Sprecher in der Lage, seine Sprache der jeweiligen Situation anzupassen? Als Beispiel könnte hier im mündlich-sprachlichen Gebrauch das Gespräch im Freundeskreis im Gegensatz zu einem Vorstellungsgespräch herangezogen werden, bei denen jeweils unterschiedliche Normen gelten. Im schriftsprachlichen Gebrauch sei auf die Unterschiede zwischen einem privaten Brief (Email) und einem offiziellen Brief an eine Institution verwiesen. Hier liegt für DaZ-Lerner nicht selten ein Problem: Wo ein Deutsch-Muttersprachler aufgrund seiner Sozialisationserfahrungen häufig gelernt hat, seine Sprache automatisch an die gesellschaftlich geforderte situative Norm anzupassen, ist diese Anpassung für den DaZ-Lerner aufgrund seiner sprachlichen Sozialisation nicht so ohne Weiteres zu erkennen bzw. umzusetzen.
- **Verständlichkeit als Kriterium:** Ist das Gesagte/Geschriebene trotz sprachlicher Auffälligkeiten im Zusammenhang verstehbar oder ist die Aussage/Kommunikationsintention nicht oder nur sehr eingeschränkt dekodierbar?
- Die durch den Unterricht und die verwendeten Lehrwerke etablierte curriculare Norm.

An dieser Stelle wird der Unterschied zwischen der Lernsituation im Unterricht DaF und der Erwerbssituation von DaZ-Lernern nochmals deutlich. In der Regel basiert der DaF-Unterricht, wie jeder schulische Fremdsprachenunterricht, auf einem Lehrwerk und wird von einer Lehrperson geleitet. Es existiert somit eine klare curriculare Norm auf allen Ebenen der Sprache, die durch den Lehrer und das Lehrwerk gesetzt wird. Komplikationen in Normfragen tauchen vor allem dann auf, wenn die Lehrperson eine andere Sprache verwendet, als das Lehrwerk vorgibt. Die von der Lehrperson und die von dem Lehrwerk repräsentierte Norm würden sich also nicht in allen Bereichen entsprechen. Faktisch ist der Fremdsprachenunterricht auf der ganzen Welt mit dieser Frage konfrontiert, ohne dass diese Normdifferenzen unseres Wissens in ihrer Auswirkung auf das Lernen ernsthaft untersucht worden wären. Es kann sein, dass Lerner die Unterschiede zwischen Lehrernorm und Lehrbuchnorm selbst bemerken, es kann sein, dass diese Normunterschiede Lernern erst später bewusst werden, wenn sie in neue Lernprozesse eintreten oder mit anderem sprachlichen Input konfrontiert werden.

Ein Fehler ist also immer definiert in Bezug auf eine Norm, die in Abhängigkeit von den sprachlichen Kontexten sehr unterschiedlich sein kann. Kleppin/Königs (1991) haben festgestellt, dass Lehrpersonen Schülerleistungen auch als fehlerhaft bewerten, wenn sie ihren Erwartungen nicht entsprechen. Weiter stellt sich die Frage, was ein Fehler ist bzw. welche Schwierigkeiten damit möglicherweise verbunden sein können. Im Folgenden sollen nun Fehlerklassifizierungsansätze vorgestellt werden.

2 „Klassische“ Fehlerkategorisierungen

Wenn wir jetzt zugrunde legen, dass Fehler als Normabweichungen identifiziert werden können, so hat die Forschung im Bereich der FA gezeigt, dass Fehler ganz unterschiedliche Ursachen haben können und konkrete Fehler sich zudem nicht immer eindeutig auf eine Ursache zurückführen lassen. Im Folgenden werden wir einige Fehlerkategorien anführen, die in der FA existieren. Dabei liegen die in der Literatur aufgearbeiteten Fehlerkategorien auf sehr unterschiedlichen Ebenen, sie orientieren sich teils an linguistischen und kontrastiv-linguistischen, teils an psycholinguistischen, teils an außerlinguistischen Kategorien. Voraussetzung für eine Fehlerbewertung ist letztlich, dass man Fehler identifiziert (vgl. bes. Kasper 1975) und klassifiziert.

2.1 Interferenzfehler

Als Interferenzfehler werden in der FA solche Fehler bezeichnet, die auf einem negativen Transfer beruhen. Dabei unterscheidet man zwischen **interlingualen** und **intra**lingualen Interferenzen. Interlinguale Interferenzen lassen sich als „Prozess und Ergebnis der Übertragung sprachlicher Merkmale und Regeln aus einer (Muttersprache) in eine andere (Fremdsprache)“ verstehen (Dieling/Hirschfeld 2001, 181). Eine interlinguale Interferenz im lexikalischen Bereich liegt z. B. vor, wenn Phraseologismen aus einer Sprache in die andere übertragen werden (z. B. **You are on the woodway* als Übertragung von dt. *Da sind Sie auf dem Holzweg*). Intralinguale Interferenzen sind die Übertragung von Regeln der Zielsprache auf andere Bereiche in der Zielsprache, wo diese Regeln nicht anwendbar sind (z. B. **sie bekamnte* oder **er gehte* als Übertragung der regelmäßigen Verbformen des Deutschen auf unregelmäßige Verben).

Interferenzen kommen auf allen Ebenen der Sprache vor. Besondere Aufmerksamkeit ziehen immer wieder die interlingualen Interferenzen auf sich. Einerseits, weil viele Fehler sprachpaarbedingt sind, und es für Lehrende wichtig ist, erkennen zu können, auf welchem Übertragungsmechanismus solche „typischen“ Fehler beruhen, andererseits, weil die kontrastive Linguistik in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit dem Anspruch auftrat, durch Beschreibung und Berücksichtigung des Sprachkontrasts in Sprachlehrwerken eine Fehlerprophylaxe in den Sprachlernprozess integrieren zu können (vgl. Bausch/Kasper 1979). Fehleranalysen haben gezeigt, dass diese Position unhaltbar ist, dass Spracherwerb in Phasen verläuft, in denen Fehler sogar Indikatoren für den Lernfortschritt sind. Als Beispiel kann die von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) aufgedeckte Entwicklung in der Syntax von Zweitsprachenlernern angeführt werden: DaZ-Lerner erwerben auf einer frühen Stufe die S-V-O-Regel als Grundregel der deutschen Syntax. Damit die Regel „Zweitstellung des Verbs“ und Inversion von Subjekt und Prädikat erworben werden kann, müssen zunächst Anwendungs-

kontexte realisiert werden, welche die Inversion erforderlich machen. Diese notwendige Entwicklungsphase wird eingeleitet durch die Voranstellung von Adverbien und Adverbialen in S-V-O-Sätzen, die also zunächst „falsch“ sind, bevor die Inversion durchgeführt wird. Solche obligatorischen „Entwicklungsfehler“ lassen sich in allen Lerneräußerungen (bei DaZ- UND DaF-Lernern!) in bestimmten Spracherwerbsphasen nachweisen. Dies sind Fehler wie **Auf die Schule ich bin in Omsk gegangen*, **Dann das Kind hat die Mann die Zunge gezeigt* u. a. m. (vgl. Baur et al. 1999). Eine typische Interferenz im Bereich der Phonetik wäre bei Deutschlernern mit slawischen Herkunftssprachen die fehlende Endrundung der Umlaute ü und ö, weshalb *Bühne* oft als *Biene*, *Tür* als *Tihr* und *schön* als *scheen* gesprochen wird. Eine umfangreiche Darstellung von Fehlern auf der Laut-Buchstaben-Zuordnung findet sich für die Sprachen Griechisch, Italienisch, Polnisch, Russisch und Türkisch vor allem bei Slembek (1995). Allerdings muss hier darauf aufmerksam gemacht werden, dass ein großer Teil der Fehler, die kontrastiv-linguistisch beschrieben werden, Fehler sind, die vornehmlich und teilweise sogar ausschließlich von erwachsenen Lernern des DaZ gemacht werden. Kinder, die – in welchem Umfang auch immer – bilingual aufwachsen, machen diese „typischen Fehler“ zum großen Teil nicht. Hier stehen umfangreiche Fehleranalysen noch aus. Erste Hinweise ergeben sich aus den Arbeiten, die bei Ahrenholz (2006, 2007) publiziert sind.

2.2 Übergeneralisierung – Regularisierung

Übergeneralisierungen sind größtenteils intralinguale Interferenzerscheinungen, d. h. bestimmte Regeln, die zielsprachlich existieren, werden auf Phänomene übertragen, bei denen sie keine normgerechten Realisierungen darstellen. Das kommt bei regelmäßigen Formenbildungen, die auf unregelmäßige Formen übertragen werden, häufig vor (z. B. Verbformen, Pluralbildungen), beim Gebrauch der Präpositionen und von grammatischen Kasus sowie bei bestimmten formelhaften Wendungen. Auf syntaktischer Ebene ist der Gebrauch des Infinitivs mit *zu* bei Modalverben eine häufig zu beobachtende Interferenz.

2.3 Hyperkorrektur

Hyperkorrekturen treten vor allem im phonetischen Bereich auf: Sprecher bemühen sich, einen Laut, der ihnen Schwierigkeiten macht oder gemacht hat, besonders korrekt auszusprechen, und tun dies auch in Positionen, wo die Aussprache zu einer Normabweichung führt. So können bei Sprechern, die gelernt haben, die deutschen Plosive /b/ /d/ /g/ mit der notwendigen Spannung und Behauchung (die es in ihrer Herkunftssprache nicht gibt) zu artikulieren, Ausspracheabweichungen wie /preçən/ anstelle von /breçən/ auftreten oder bei Sprechern, die Schwierigkeiten haben, den ch-Laut /ç/ vom sch-Laut /ʃ/ zu unterscheiden, finden sich Hyperkorrekturen wie /tra:giç/ anstelle von /tra:giʃ/ u. a. m. Hyperkorrekturen sind nicht immer eindeutig von Übergeneralisierungen zu trennen.

2.4 Simplifizierung

Simplifizierungen werden im natürlichen Zweitspracherwerb Erwachsener vor allem auf der Ebene der Morphologie und der Syntax beobachtet: Der Lerner reduziert z. B. die Komplexität des deutschen Kasusystems, indem er Grundformen der Adjektive und Substantive benutzt, und des Verbsystems, indem anstelle von finiten Formen Infinitive verwendet werden. Welche Simplifizierungsstrategien von zweisprachigen DaZ-Lernern verwendet werden, ist bisher nicht systematisch untersucht worden. Beobachtungen zeigen, dass es lexikalische Simplifizierungen gibt, die sich z. B. im Gebrauch von Platzhalter-Wörtern (*Ding, Sache, das da*) und im Gebrauch von Kollokationen und Funktionsverbgefügen mit *machen* manifestieren.

2.5 Language- oder code-switching

Language- oder code-switching wird die Erscheinung genannt, dass der Lerner innerhalb einer Äußerung die Sprache wechselt. Dieses Phänomen wurde im Fremdsprachenunterricht als 'Fehler' registriert, da language-switching meist dadurch verursacht wird, dass lexikalische Lücken oder grammatische Unsicherheiten durch Rückgriff auf die (dem Lehrer und den Mitschülern) gemeinsame und bekannte Muttersprache geschlossen werden sollen. Die Soziolinguistik untersucht die Gründe und das Funktionieren des language- oder code-switching, ohne dass „Fehler“ dabei eine Rolle spielen würden. DaZ-Lerner benutzen language- oder code-switching in zweisprachigen Gruppen, aber nicht in Kommunikationssituationen, in denen der Kommunikationspartner die Herkunftssprache des DaZ-Lerners nicht beherrscht. In der Fehleranalyse von DaZ spielt dieses Phänomen daher keine Rolle. Unklar ist aus der Sicht der Forschung bisher, welchen Einfluss language- oder code-switching auf den Spracherwerb selbst hat (vgl. auch Krehut/Dirim, E4).

2.6 Unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler

Es ist möglich, dass der Lehrer sprachliche Auffälligkeiten zeigt, z. B. falsche Betonungen setzt oder umgangssprachliche Ausdrücke für bestimmte Fachbegriffe verwendet, die der Schüler dann unkritisch übernimmt. Eine Abgrenzung zu den Übergeneralisierungen liegt darin, dass unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler unreflektierte Übernahmen sind, während bei Übergeneralisierungen der Lerner selbst Regeln erkennt und anwendet.

2.7 Performanzfehler

Performanzfehler sind in Opposition zu Kompetenzfehlern zu sehen. Es sind Fehler, die „passieren“, die aber im Prinzip vom Lerner selbst erkannt und durch

Selbstkorrektur verbessert werden könnten und manchmal verbessert werden (vgl. Corder 1967, 161 ff.). Es sind also Fehler, die im Sprachgebrauch (auch bei Muttersprachlern) entstehen und nicht darauf zurückzuführen sind, dass das entsprechende sprachliche Phänomen nicht erworben wäre. Wenn eine Selbstkorrektur durch den Lerner erfolgt, verweist diese einerseits auf einen Performanzfehler und zeigt andererseits eine weitere Kompetenz im Bereich des sprachlichen „self-monitoring“.

2.8 Kompetenzfehler

Bei Kompetenzfehlern handelt es sich dagegen um Fehler, die vom Lernenden nicht selbst erkannt werden können, beispielsweise, wenn das entsprechende sprachliche Phänomen dem Lerner noch gar nicht bekannt ist oder nicht verstanden wurde (Corder 1967, 161 ff.). Sie sind letztlich nur von „außen“ behebbar. Bei DaZ haben wir es allerdings mit Lernersprachen zu tun, deren Entwicklung man vielfach nicht mit „bekannt“ und „verstanden“ erfassen kann, da dies Kategorien des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts sind, die in natürlichen Erwerbsprozessen nicht in gleicher Weise verlaufen. So werden im Zweitspracherwerb (wie im Erstspracherwerb) sprachliche Kompetenzen erworben, ohne dass die Regeln für den Gebrauch den Lernern bewusst sind und metasprachlich expliziert werden könnten. Ob und inwieweit Regelvermittlungen und Kontrastierungen zu den Muttersprachen der Zweitsprachlerner dabei helfen, Fehler zu beheben, ist nicht untersucht worden. Der Erfolg eines solchen Vergleichs dürfte vom Alter der Schüler beeinflusst werden (inwieweit metasprachliche Erklärungen verarbeitet werden können) und davon, wie gut die Herkunftssprache beherrscht wird.

2.9 „Übergangsfehler“ – Interlanguage – Interimsprache

Da Spracherwerb ein dynamischer Prozess ist, in dem sich die Sprache des Lerners ständig verändert, ist die Kompetenz des Lerners nicht als eine feste Größe anzusehen. Die Unterscheidung von Performanz- und Kompetenzfehlern ist vor diesem Hintergrund bei Lernern problematisch. Selinker hat 1974 mit dem programmatischen Titel seines Aufsatzes „Interlanguage“ den Blick auf diese Tatsache gelenkt und die Forschungsaktivitäten im Bereich der Fehleranalyse maßgeblich angeregt. Raabe (1974) hat den Begriff „Interimsprache“ in die deutsche Diskussion eingeführt. Am häufigsten wird in der deutschsprachigen Literatur jedoch heute der Begriff „Lernersprache“ verwendet (vgl. Kasper 1989; Kohn 1990). Sprach-Lernende bilden auf dem Weg zur Zielsprache eine eigene „Lernersprache“, die sowohl Merkmale der Mutter- als auch der Zielsprache aufweist, daneben aber auch vom Lerner selbst gebildete idiosynkratische Merkmale enthält, die keiner der beiden Sprachen zuzuordnen sind (Fervers 1983, 58 ff.). Die Bewertung des Fehlers in Lernprozessen hat sich im Rahmen der Inter-

languagehypothese gegenüber der Kontrastivhypothese grundlegend verändert: Hier werden sie als notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zur Zielsprache betrachtet, an Fehlern kann aus dieser Sicht sogar Lernfortschritt festgemacht werden. Für frühe Phasen des Erwerbs (1. Klasse Grundschule) haben Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991, 77) folgende Fehler bei türkischen Grundschulern gefunden: 1. eingeschränkter und falscher Gebrauch von Präpositionen, 2. unkorrekte Präpositionalphrasen, 3. starker Einfluss der Umgangssprache.

2.10 Kommunikationsbehindernde Fehler

Weiter könnte man Fehler noch nach den Kategorien Kommunikationsbehindernde Fehler und Nicht-Kommunikationsbehindernde Fehler einstufen. Diese Unterscheidung ist keineswegs trivial, da sie auf ein Grundproblem des Sprachenlehrens verweist – nämlich wann ein Fehler kommunikationsbehindernd ist und deshalb korrigiert werden sollte und wann der Lehrer auf eine Korrektur verzichten kann. Einerseits könnte man z. B. das fehlende /h/ im Anlaut bei italienischen und französischen Deutschlernern oder die Bildung eines Sprossvokals bei Konsonantenhäufungen bei türkischen Lernern als Fehler einstufen, andererseits aber auch als charmanten Akzent verstehen. Es ist deshalb durchaus die Frage zu stellen und zu lösen, unter welchen Umständen Nicht-Kommunikationsbehindernde Fehler akzeptiert werden können. Hier ist aber wieder zwischen DaF- und DaZ-Lernern zu unterscheiden. In der Gruppe der DaZ-Lerner müssen die in der deutschen Schule betreuten Kinder und Jugendlichen anders betrachtet werden als die Erwachsenen. Bei den Schülern muss die Fehlertoleranz niedrig sein, da von ihnen als Bildungsinländern eine hohe Sprachkompetenz erwartet wird. Phonetische Fehler spielen in ihrer Sprache allerdings kaum eine Rolle. Bei ihnen geht es um pragmatische Fehler aufgrund mangelnder Beherrschung der Registervarianten im mündlichen und schriftlichen Bereich sowie um die mangelnde Beherrschung der Fachsprachen.

2.11 Strategien

Durch die Überlegungen von Selinker (1974) ist der Blick nicht nur auf den Fehler als Resultat eines Lernprozesses, sondern auf den Lernprozess selbst und die vom Lerner angewendeten Strategien gelenkt worden. Fehler können in diesem Zusammenhang dazu genutzt werden, die Lernstrategien des Lerners zu untersuchen und erfolgreiche Lernstrategien zu unterstützen. Selinker hat den Begriff der „Fossilisierung“ eingeführt. Er besagt, dass Lernprozesse in einigen Teilen der Sprache abgeschlossen sein können und keine weitere Annäherung an die Zielvarietät stattfindet. Einige Kategorien, die von Kohn (1990) diskutiert werden, sind in den bereits oben genannten Kategorien enthalten (muttersprachlicher Transfer, Simplifizierung, lernersprachliche Kommunikationsstrategien, Monitoring). Zusätzlich macht Kohn auf folgende Prozesse aufmerksam:

Pidginisierung und Kreolisierung, Vermeidungsstrategien, Strategien der Risikobereitschaft, das Zurückfallen in bereits überwundene Phasen des Erwerbs (backsliding), Dekomposition von zielsprachlichen Strukturen und Interferencing (Erschließen von Regeln und Strukturen).

2.12 Sprachebenen

Die klassische Fehleranalyse ordnet die Fehler den verschiedenen Sprachebenen und grammatischen Kategorien zu (vgl. Cherubim 1980 und Kleppin 1998).

Solche Sprachebenen sind:

1. **Phonetische/phonologische Fehler:** Fehler, die die Aussprache betreffen,
2. **Fehler in Orthografie und Zeichensetzung,**
3. **Morphosyntaktische Fehler:** Fehler in Morphologie und/oder Syntax,
4. **Lexiko-semantische Fehler:** Gebrauch eines falschen Worts oder einer falschen Wortbedeutung (einschließlich Phraseologismen),
5. **Pragmatische Fehler:** falsches Register, Stilbruch oder kulturell nicht angemessenes sprachliches Verhalten,
6. **Inhaltlicher Fehler:** nicht auf die sprachliche Korrektheit bezogen – kann aber auch auf Nichtverstehen der Bezugstexte zurückzuführen sein,
7. **Diskursbezogene Fehler** (vgl. Chaudron 1988 und Rost 1989).

Schließlich soll noch einmal festgehalten werden, dass Fehler sich nicht immer eindeutig einer einzigen Kategorie zuordnen lassen (Fervers 1983, 98f.). In den meisten Fällen gibt es, je nach Interpretation, Kategorienüberschneidungen. Dieses Phänomen und damit zusammenhängende Schwierigkeiten im DaZ-Bereich werden ausführlich bei Kuhs (1987) besprochen. Ist die Ursache eines Fehlers erkannt, können für den entsprechenden Lerner idealiter individuelle Übungen konzipiert werden, die ihm helfen, die richtigen zielsprachlichen Modelle zu realisieren. Fehleranalyse sollte dazu dienen, Lernschwierigkeiten aufzudecken und adäquat zu behandeln. Die Erkenntnis unterschiedlicher Fehlerursachen auf der Grundlage einer Fehleranalyse sollte das Erklär- und Korrekturverhalten des Lehrenden beeinflussen.

3 Wie wird Fehleranalyse durchgeführt?

Mit dem Begriff „Fehleranalyse“ werden v.a. Arbeiten aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts verbunden (vgl. z.B. Corder 1967; Kasper 1975; Nickel 1972; Cherubim 1980; Kohn 1990; Putzer 1994). Für den DaZ-Bereich war die Arbeit von Meyer-Ingwersen/Neumann/Kummer (1977) bahnbrechend. Hier wurden erstmalig Lernschwierigkeiten von türkischen DaZ-Lernern im Schulalter systematisch analysiert. Einen Überblick über neuere Forschungen auf diesem Gebiet nach 2005 erhält man bei Ahrenholz (2006), für den Bereich

der Rechtschreibung vgl. Thomé (1999) und Fix (2002). Die Arbeit von Slembek (1995) mit dem programmatischen Titel „Handbuch der Fehleranalyse“ ist keine empirisch durchgeführte Fehleranalyse, sondern eine kontrastiv angelegte Beschreibung für Fehler, die auf der Grundlage der Sprachen Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch, Serbisch/Kroatisch und Polnisch im Bereich der Phonetik und der Laut-Schrift-Relation auftreten können. Das von ihr zusammengestellte Material ist für Zweitsprachenlerner, die nicht bilingual aufgewachsen sind (v. a. erwachsene Lerner) wertvoll, für Zweitsprachenlerner, die die Schule besuchen, ist das Material nicht gut zu gebrauchen.

Fehleranalyse beschäftigt sich nicht nur mit Fehlern von Individuen, sondern möchte typische Fehler und ihre möglichen Ursachen bei bestimmten Lernergruppen untersuchen. Sie muss deshalb alle Sprachebenen und Fehlerkategorien berücksichtigen, wie sie oben dargestellt wurden. Sie zielt letztlich darauf ab, den Lernstand oder die Lernschwierigkeiten des Lernenden zu ermitteln und Therapieverfahren vorzuschlagen (vgl. Kleppin 1998, 41).

Eine **Fehleranalyse** sollte in mehreren Schritten durchgeführt werden:

1. Fehleridentifikation:

Einen Fehler als solchen zu erkennen, setzt eine festgelegte Sprachnorm voraus. Erst wenn man von dieser Norm ausgeht, ist es möglich Fehler als Abweichungen von der Sprachnorm zu identifizieren.

2. Fehlerebenen und Fehlerklassifizierung:

Fehler können verschiedene Ebenen der Sprache betreffen (vgl. Kap. 2). Auf den einzelnen Ebenen können dann grammatische Unterkategorien gebildet werden (z. B. Morphologie der Nomina, Adjektive und Pronomen, Flexion der Verben usw.). Daneben bieten sich, wie oben angedeutet, noch zahlreiche andere und im Einzelfall sinnvolle Modelle der Klassifizierung an.

3. Fehlerursache:

Fehler lassen sich wie oben beschrieben auf interlinguale Interferenzen und intralinguale Interferenzen hin untersuchen. Hierbei ist wichtig, die Struktur der Lernersprache zu berücksichtigen: Der Lerner bildet auf dem Weg zur Zielsprache immer wieder verschiedene sprachliche Hypothesen und unterzieht sie einer stetigen Überprüfung. Damit sind dem Lernprozess Fehler inhärent und können in diesem Sinne als Indikatoren für die Sprachentwicklung gesehen werden.

4. Fehlerbewertung:

Je nach ihrer Ursache und nach ihrer Häufigkeit des Vorkommens müssen Fehler unterschiedlich bewertet werden. Die Bewertung bildet die Grundlage für die Fehlertherapie, d. h. wenn man einen Fehler als „schwer“ einschätzt, wird man Korrekturmaßnahmen einleiten, bei einem „leichten“ Fehler wird man ggf. nicht intervenieren. Entwicklungsbedingte Fehler (Fehler, die in einer be-

stimmten Phase des Erwerbs durchlaufen werden und danach von alleine „verschwinden“) müssen anders bewertet werden als Fehler in sprachlichen Bereichen, die eigentlich erworben sein müssten. Um solche Fehler richtig bewerten zu können, bedarf es allerdings entsprechenden Grundlagenwissens. Die Interpretation eines Fehlers als Performanzfehler führt zu einer anderen „Behandlung“ als die Interpretation als Kompetenzfehler. Weiter ist es mit den oben angeführten Einschränkungen ein Unterschied, ob Fehler vom Lehrer als kommunikationsbehindernd eingeschätzt werden oder nicht. Es kann sein, dass Fehler auf einer Sprachebene vorkommen, auf der anderen aber nicht – z. B. nur im mündlichen, nicht aber im schriftlichen Bereich. Die Fehlerursache könnte dann in einem mangelnden Monitoring in der mündlichen Produktion gesehen werden. Es könnte sein, dass der Fehler im schriftlichen Bereich nicht vorkommt, weil hier eine Fehlervermeidungsstrategie greift und vom Lerner nur Konstruktionen gewählt werden, die er „fehlerfrei“ beherrscht. Die Analyse und die Bewertung führen dann zu unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen.

4 Unterschiedliche Ansätze der Fehlerkorrektur

Auftretende Fehler bieten für den Lehrenden ein breites Spektrum an Reaktionsmöglichkeiten. Hierbei ist zu beachten, in welchem Kontext eine Fehlerkorrektur durchgeführt wird, d. h. ob es sich um eine aufgaben- oder um eine test- bzw. prüfungsorientierte Fehlerkorrektur handelt. In den beiden Fällen wird die Korrektur unterschiedlich aussehen. Die testorientierte Korrektur kann den Unterrichtsprozess nur mit zeitlicher Verzögerung beeinflussen, da eine unmittelbare vom Lehrer initiierte Korrektur dem Sinn des Tests widersprechen würde. Henrici/Herlemann (1986) unterscheiden formal danach, wer den Fehler bemerkt und wer den Fehler korrigiert. Sie kommen dabei zu folgender Aufteilung:

4.1 Fehlerkorrekturen

- a) selbstinitiierte (Fehler wurde selbst bemerkt) Selbstkorrektur (Fehler wurde selbst korrigiert),
- b) selbstinitiierte (Fehler wurde selbst bemerkt) Fremdkorrektur (Fehler wurde von außen korrigiert),
- c) fremdinitiierte (Fehler wurde von außen bemerkt) Selbstkorrektur (Fehler wurde selbst korrigiert),
- d) fremdinitiierte (Fehler wurde von außen bemerkt) Fremdkorrektur (Fehler wurde von außen korrigiert) (ebd.).

Allgemein hat der Lehrende die Möglichkeiten, Fehler zu übergehen, zu sanktionieren oder aber zur Weiterarbeit zu nutzen. In der Aufstellung von Henrici/Herlemann (1986) findet immer eine Korrektur statt, wobei das Bemerken des

Fehlers „von außen“ und die Korrektur „von außen“ hauptsächlich auf den Lehrenden bezogen ist – aber nicht sein muss. Lernende können hier beteiligt sein.

4.2 Didaktische und methodische Vorgehensweisen

Fehlerkorrekturen beziehen sich in der Regel auf mündliche oder schriftliche Sprachproduktionen der Lernenden. Die Lehrperson selbst wird eine Fehleranalyse i. d. R. nur an schriftlichen Texten vornehmen. Fehlerkorrekturen im schriftlichen Bereich können von der Lehrperson schriftlich in die Schülerproduktion eingetragen werden, können aber auch nach der schriftlichen Korrektur im Klassenraum mündlich behandelt werden. Den mündlichen Sprachgebrauch wird man i. d. R. nicht in schriftlicher Form korrigieren (das geschieht nur bei wissenschaftlichen Fehleranalysen, bei denen die mündlichen Texte transkribiert werden); hier geht es also weniger um eine Fehleranalyse als um die lehrerseitige Entscheidung, ob und wenn wie der Fehler korrigiert werden kann. Hier kann generell zwischen zwei Typen von Korrekturen unterschieden werden:

- a) **Indirekte, verdeckte Korrektur:** Hierbei wird ein Fehler berichtigt, indem die Lehrperson die korrigierte Form in ihre eigene Aussage einbezieht, ohne explizit auf den Fehler aufmerksam zu machen. Diese Korrekturmethode ist erfolgreich, wenn Lernende sprachsensibel sind und eigene Vorstellungen und Produktionen mit dem Input abgleichen. Geschieht das nicht, wird sich der Lerner seiner eigenen Fehler nicht bewusst.
- b) **Implizite und modulierte Korrektur** (vgl. Rost 1989 unter Auswahl von Korrekturtypen nach Chaudron 1988).

Eine aktive Auseinandersetzung der Lerner mit Sprache und Fehlern kann durch ein Spiel mit der „Abweichung“ erreicht werden, bewusste Normbrüche werden zu Sprachspielen genutzt (vgl. Belke 1999, 255f.). Diese Methode kann aber eine Fehleranalyse nicht ersetzen.

Allen Fehlerkorrekturkategorien ist gemeinsam, dass es sich um individuelle Verfahren handeln sollte, die auf den jeweiligen Einzelfall zugeschnitten werden. Insbesondere die mündliche Fehlerkorrektur sollte – wenn dies von Lehrern auch oft nicht getan wird (vgl. Kleppin/Königs 1991) – im Unterricht unterschiedlich gewichtet werden. Es gibt sicher Situationen, in denen es nicht sinnvoll ist, den Lerner durch (zu häufiges) Korrigieren in seinen Äußerungen zu hemmen. Daneben gibt es Unterrichtssituationen und Ziele, die eine Fehlerkorrektur nicht erforderlich machen: Wenn der Sprachenlerner z. B. seine Hörfertigkeit schulen soll und die Hörübungen mündliche Reaktionen erforderlich machen, sollte man auf Korrekturen dieser Äußerungen verzichten, da in diesem Moment das Aussprachetraining nicht im Mittelpunkt des unterrichtlichen Handelns steht.

Die zentrale Rolle bei der Fehlerkorrektur nimmt das Feedback des Lehrers ein. In Phasen des Unterrichts, bei denen Sprachformen im Zentrum stehen, sollten Fehler angezeigt und verbessert werden. In mitteilungsbezogenen, kommunikativ-handelnden Phasen des Unterrichts ist bevorzugt nur bei solchen Äußerungen einzugreifen, die unverständlich oder unklar sind.

Weitere mögliche Methoden, Fehler zu verdeutlichen, sind „prompts“ (virtuelle, intonatorisch erzeugte Lücken als Aufforderung zur Selbstkorrektur) oder die „peer correction“ (Korrektur durch Mitlerner). Eines der Ziele seitens des Lehrenden sollte der Anstoß zur Selbstkorrektur (self-monitoring) sein, damit die Korrektur nicht allein fremdinitiiert bleibt, sondern vom Lerner selbst vollzogen werden kann. Zusätzlich sollte der Lehrende, der entsprechende Fehler in seiner Lernergruppe wahrgenommen und analysiert hat, in der Lage sein, entsprechende Übungsformen zu entwickeln, um die Fehler zu beheben.

Abschließend scheint uns an dieser Stelle ein kurzer Exkurs hinsichtlich einer Unterscheidung zwischen DaZ- und DaF-Unterricht notwendig. Ist im DaF-Unterricht die Korrektur von Fehlern im Unterricht selbstverständlich, gestaltet sich dies im DaZ-Unterricht häufig anders, wobei noch einmal unterschieden werden muss, in welchem Rahmen der DaZ-Unterricht stattfindet: Handelt es sich beispielsweise um Integrationskurse, ist die Korrektur von Fehlern üblicher als im DaZ-Unterricht in der Regelschule. Die Unterscheidung kann noch weiter geführt werden: Werden die DaZ-Lerner beispielsweise gemeinsam mit Deutsch-Muttersprachlern unterrichtet, findet eine Fehlerkorrektur sowohl bei den DaZ-Lernern als auch bei den Muttersprachlern in den seltensten Fällen statt. Anders sieht es dann wieder aus, wenn DaZ-Lerner im Rahmen eines Förderunterrichts ohne Muttersprachler unterrichtet werden. Hier ist eine Fehlerkorrektur wieder wahrscheinlicher.

Wenn überhaupt sprachliche Fehler in Unterrichtssituationen korrigiert werden, dann geschieht das wohl fast ausschließlich im Sprachunterricht. Im Fachunterricht werden sprachliche Fehler kaum korrigiert – der Lehrer vermittelt den Stoff und achtet darauf, dass die sachlichen Inhalte richtig (re-) produziert werden. Gerade dies ist aber in Anbetracht der Situation, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus sprachlichen Gründen in den Sachfächern scheitern, ein unhaltbarer Zustand. „Fehleranalysen“ im Deutschunterricht allein werden nicht dazu führen, dass der Schüler zukünftig fehlerfrei schreiben bzw. sprechen wird. Deshalb sollte jeder Fachlehrer dafür sensibilisiert werden, dass in seinem Unterricht mit dem Medium Sprache und Schrift umgegangen wird und – ebenso wie im Fach Deutsch – Fehleranalysen bzw. darauf aufbauende Korrekturen durchgeführt werden müssen. Was im Deutschunterricht als Fehler betrachtet wird, darf im Fachunterricht nicht übersehen werden. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Deutschlehrer/innen und den jeweiligen Fachlehrer/innen wäre daher wünschenswert.

5 Einsatz von Fehleranalyse im Unterricht

Aus den bisherigen Ausführungen ist sicher deutlich geworden, dass es sinnvoll ist, wenn bei einer Fehleranalyse die Herkunftssprache der Lerner berücksichtigt werden kann. Dies findet im DaF-Unterricht in den Herkunftsländern entsprechend statt. Es setzt voraus, dass Kenntnisse beider Sprachen beim Lehrer vorhanden sind. Schauen wir an dieser Stelle in die Realität heutiger Klassenzimmer, also in den DaZ-Unterricht sowohl im Fach Sprache als auch in den anderen Fächern, so würde dies die Kenntnis von ca. 20 verschiedenen Sprachen beim Lehrer verlangen, wenn der Lehrer die Mehrheit der Schüler beurteilen wollte. Die reale Sprachenvielfalt liegt dabei noch deutlich höher (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003; Chlosta/Ostermann, A2). Eine auf die einzelnen Muttersprachen bezogene Arbeit scheint in solchen mehrsprachigen Klassen zu aufwändig und oft unmöglich, da kein Lehrer den Sprachkontrast einer so großen Zahl von Sprachen überblicken kann (vgl. Benholz/Lipkowski 1999).

Hier kann einerseits auf seit längerer Zeit bestehende Sprachsynopsen (vgl. Meese u. a. 1980; Röber-Siekmeyer 1983; Dieling 1992; Eggers 1992; Slembek 1995, zit. nach Benholz/Lipkowski 1999, 254) verwiesen werden, die für Lehrer Sprachpaare und Kontraste bereithalten, so dass ein sprachanalytisches Arbeiten möglich wäre, andererseits müsste aber von Seiten der wissenschaftlichen Fehleranalyse eine verstärkte, an der schulischen Praxis orientierte Arbeitsgrundlage eingefordert werden. Diese sollte neben Grundkontrasten zwischen dem Deutschen und der anderen Sprache auch typische Fehlerbereiche auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen aufführen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach 2006
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach 2007
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian: Die unbekannten Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: Linguistische Berichte 1979, H. 64, 3–35
- Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1999
- Benholz, Claudia/Lipkowski Eva: Erstlesen und Ersts Schreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprache. In: Deutsch lernen 1999, H. 3, 253–272

- Chaudron, Craig: Second language classrooms. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988
- Cherubim, Dieter (Hrsg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Niemeyer 1980
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph: Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG), in: ELiSe Essener Linguistische Skripte, 3,(2003), H. 1, 43–139
- Clahsen Harald /Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Language Development. Tübingen: Narr 1983
- Corder, Pit: The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics. 1967, H. 5, 161–170
- Dieling, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin: Langenscheidt 1992
- Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula: Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. München: Langenscheidt 2001, 2. Aufl.
- Eggers, Clemens: Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich. Heinsberg: Agentur Dieck 1992
- Eichhoff, Jürgen: Wortatlas der deutschen Umgangssprachen. Bd. I/II [1977/78] Bern: Francke; Bd. III [1993] München u. a.: Saur; Bd. IV [2000] Bern, München: Saur
- Fervers, Helga: Fehlerlinguistik und Zweitspracherwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen. Genf: Librairie Droz S. A. 1983
- Fix, Martin: 'Die RechtSchreibung Ferbesern' – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 2002, Jg. 12, 39–55
- Henrici, Gert/Herlemann, Brigitte: Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. München: Goetheinstitut 1986
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus: Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich. Frankfurt a. M.: Lang 1991
- Kasper, Gabriele: Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. Bochum: Brockmeyer 1975
- Kasper, Gabriele: Funktionen und Formen der Lernaltersprachenanalyse. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 1989; 3. überarbeitete und erweiterte Auflage 1995, 263–267
- Kleppin, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. München: Goethe-Institut 1998
- Kleppin, Karin/Königs, Frank G.: Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer 1991
- Kohn, Kurt: Dimensionen lernaltersprachlicher Performanz. Tübingen: Narr 1990
- Kuhs, Katharina: Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber 1987, 173–205
- Meese, Harald/Fröhlich Ingrid et al.: Muttersprachlich bedingte Fehlerquellen ausländischer Arbeiterkinder. Ein Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen Sprache mit den jeweiligen Entsprechungen im Griechischen, Italienischen, Serbokroatischen. In: Deutsch lernen 1980, H. 2/3
- Meyer-Ingwersen, Johannes/Neumann, Rosemarie/Kummer, Matthias: Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Bd. 1. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977

- Nickel, Gerhard (Hrsg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1972
- Putzer, Oskar: Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch. Ismaning: Hueber 1994
- Raabe, Horst: Trends in kontrastiver Linguistik. Bd. 1. Tübingen: Narr 1974
- Röber-Siekmeyer, Christa: Sprachlicher Anfangsunterricht mit Ausländerkindern: Deutsch verstehen und sprechen, lesen und schreiben. Bielefeld: Cornelsen-Velhagen & Klasing 1983
- Rost, Martina: Sprechstrategien in „freien Konversationen“. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1989
- Selinker, Larry: Interlanguage. In: Richards, John C. (ed.), Error Analysis. London: Longman 1974, 31–54
- Slembek, Edith: Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache. Heinsberg: Agentur Dieck 1995, 2., erw. Auflage
- Thomé, Günther: Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen im Aufbau einer orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1999