

**Inwieweit bieten die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen  
Referenzrahmens für Sprachen eine Grundlage für ein angemessenes  
Korrekturverhalten bei mündlichen Lerneräußerungen im DaF-Unterricht**

Leistungsnachweis C / Variante 2:  
Fachliche Erörterung

Weiterbildungsstudium "Deutsch Unterrichten – Grundlagen für die Praxis"

Goethe Institut  
in Zusammenarbeit mit der  
Friedrich-Schiller-Universität Jena

angefertigt von

Martina Tichenor  
von Mader Strasse 21  
88662 Überlingen

[martina\\_tichenor@hotmail.com](mailto:martina_tichenor@hotmail.com)

Abgabe am:  
12 Juli 2020

<b>Inhaltsverzeichnis</b>		
<b>Tabellenverzeichnis</b>		<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Hauptteil</b>	<b>7</b>
2.1	Erkenntnisse aus den DLL Einheiten	<b>7</b>
2.2	Erkenntnisse aus der Fachliteratur	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>Fazit &amp; Ausblick</b>	<b>21</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>		<b>24</b>
<b>Anhang</b>		<b>27</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überschneidungen von Fehlerbereichen und Normen nach Funk et al (2017:78) mit Fehlerkriterien nach Kleppin (2010:1061)	15
Tabelle 2: Fehlerursachen und ihre Erklärung	27
Tabelle 3: Hierarchie von Fehlern	28

## 1. Einleitung

Seit Piepho in den siebziger Jahren mit seinem Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (Piepho 1974) die sogenannte kommunikative Wende einläutete, gilt die kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Barkowski 2017:16). Bekräftigt wurde diese Wende erneut im Jahre 2001 durch die Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001), in welchem fremdsprachliche Kompetenzen operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt werden (vgl. Arras 2009:208). Und abermals durch die Veröffentlichung der Erweiterung des GER, dem Companion Volume, im Jahre 2017 (Europarat 2017). Interessanterweise gibt es bis dato keine einheitliche Begriffsbestimmung von Kompetenz (vgl. Lederer 2014:584). Dennoch kann eine grundsätzliche Gemeinsamkeit aller Kompetenzbegriffe in der „eines Potentials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen“ gesehen werden (Arnold 2010:176). Diese Gemeinsamkeit spiegelt sich auch im Kompetenzbegriff wider, den der GER für FremdsprachlerInnen zugrunde legt, und wonach die kommunikative Kompetenz SprecherInnen dazu befähigt, kommunikative Aufgaben und Handlungen in den verschiedensten Lebensbereichen auszuführen (vgl. Europarat 2001:9).

Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass Kompetenzen und deren Ausprägung zwar im Individuum verankert sind, aber erst rückwirkend über die Beobachtung einer Handlung, der Performanz<sup>1</sup>, zugeschrieben werden (vgl. Lederer 2014:367). Das heißt, die Ausprägung der kommunikativen Kompetenz von FremdsprachenlernerInnen wird diesen über die Beobachtung der sprachlichen Handlung, zum Beispiel seitens der Lehrkraft, anderer GesprächspartnerInnen<sup>2</sup> oder auch durch sie selbst, rückwirkend zugeschrieben.

Dabei kann die Beobachtung von Fehlern in mündlichen und schriftlichen Lerneräußerungen dazu führen, dass die SprecherInnen in Bezug auf ihre kommunikative Kompetenz als nicht kompetent wahrgenommen werden (vgl. Barkowski et al. 2017:26).

Um dem übergeordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (vgl. Schart & Legutke 2015:64), gerecht zu werden, müssen LernerInnen daher im Unterricht die Möglichkeit haben, Fehler in ihren Äußerungen zu erkennen und zu lernen, wie sie diese zukünftig vermeiden können. Die Fehlerkorrektur stellt somit eine wichtige Aufgabe von Fremdsprachenlehrkräften allgemein und somit auch von DaF-Lehrkräften dar (vgl. Funk et al. 2017:78-79; Schart und Legutke 2015:59-60, 125). Von

---

1 Die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz geht auf Chomsky zurück (Chomsky 1998)

2 Wo angebracht, wird zur Bezeichnung von Personen und Personengruppen das Binnen-I verwendet, um so im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache kenntlich zu machen, dass sowohl die weibliche als auch die männliche Form gemeint ist.

ihnen wird erwartet, dass sie die Fähigkeit besitzen, mündliche und schriftliche Fehler der LernerInnen als positive Leistung und Lernanstoß zu verstehen und ggf. angemessen zu korrigieren (vgl. BAMF 2007:16). Insbesondere der Perspektivenwechsel auf Fehler als positive Leistung und als Lernanstoß ist auf den Einfluss des GER zurückzuführen, der mit seinen Kann-Beschreibungen und dem damit verbundenen Positivansatz (vgl. Ende et al. 2017:33) neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht gesetzt hat (vgl. Quetz 2019:45).

Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Korrektur mündlicher Lerneräußerungen dar. Hier müssen Lehrkräfte in Bruchteilen von Sekunden entscheiden, welche Fehler sie wie und wann korrigieren. Das bedeutet, dass es ist so gut wie unmöglich ist, sich während des Unterrichtsgesprächs auf die LernerInnen und ihre Äußerungen zu konzentrieren, und gleichzeitig das eigene Korrekturverhalten zu analysieren (vgl. Scharf & Legutke 2015:126). Gleichzeitig hat das Korrekturverhalten der Lehrkraft aber einen entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und somit auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der LernerInnen (vgl. Deppner 2019:134). Deshalb ist es notwendig, sich als Lehrkraft im Vorfeld Gedanken über ein angemessenes Korrekturverhalten zu machen und mögliche Folgen des eigenen Vorgehens zu reflektieren.

In ihrer Unterrichtspraxis als freiberufliche DaF Lehrerin in der Erwachsenenbildung ist der Autorin<sup>3</sup> aufgefallen, dass erwachsene LernerInnen eine indirekte Korrektur von Fehlern in ihren mündlichen Äußerungen oftmals nicht als solche wahrnehmen und somit fehlerhafte Äußerungen nicht selbst korrigieren. Hierbei handelt es sich um eine Beobachtung, die auch empirische Untersuchungen zur Fehlerkorrektur belegen, in denen festgestellt wird, dass LernerInnen trotz des Angebots zur Selbstkorrektur dazu neigen, diese nicht umzusetzen (Deppner 2019:151-152). Gleichzeitig weiß die Autorin aus ihrer Erfahrung, dass viele ihrer LernerInnen sich zum einen eine hohe kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache wünschen, und zum anderen viele ein Sprach-Zertifikat erlangen möchten, oder müssen, das den Grad ihrer kommunikativen Kompetenz belegt. Die Ausprägung der kommunikativen Kompetenz von Fremdsprachenlernenden wird oftmals in standardisierten Prüfungen ermittelt, bei denen Fehler in formaler Richtigkeit, sowie Intonation und Aussprache zu Punktabzug führen können (vgl. telc 2019:33). Im Extremfall tragen sie dazu bei, dass das Erreichen einer Niveaustufe nicht zertifiziert wird. Dies wiederum kann den LernerInnen Wege für ihre Zukunft versperren, zum Beispiel, wenn sie in Deutschland studieren möchten, aber den zur Aufnahme nötigen Test über ihre Sprachkenntnisse nicht bestehen<sup>4</sup>. Als wirkungsmächtigstes sprachpolitisches Dokument der letzten Jahrzehnte, stellt der GER

---

3 Der Begriff Autorin schließt im weiteren Text die Funktion der Verfasserin als DaF-Lehrkraft in der Erwachsenenbildung mit ein

4 Ganz aktuell wird in diesem Zusammenhang der offensichtliche Missbrauch bzw. fragwürdige Einsatz des GER in der Migrationspolitik diskutiert (vgl. Bärenfänger 2018:7)

mit seinem Angebot an abgestuften Kompetenzskalen von A1-C2 und den in diese eingebetteten Beschreibungen von Sprachkönnen in Form der Kann-Beschreibungen einen Rahmen mit Referenzfunktion (vgl. Bärenfänger et al. 2018:1) „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ dar (Europarat 2001:14). Und nicht nur in Europa. Weltweit wird er für die Standardisierung von Prüfungen zugrunde gelegt (vgl. Ende et al. 2017:130, Horak et al. 2010:30) und gilt als Basisdokument für die Unterrichtspraxis (Horak et al. 2010:19). Daher soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, inwieweit der GER eine Grundlage für ein Korrekturverhalten bei fehlerhaften mündlichen Lerneräußerungen bietet, mit welchem DaF-Lehrkräfte ihre LernerInnen im Unterricht effektiv dabei unterstützen können, Fehler in ihren mündlichen Äußerungen selbst zu erkennen und zukünftig zu vermeiden, oder mit anderen Worten, für ein angemessenes Korrekturverhalten. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

**Inwieweit bieten die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen eine Grundlage für ein angemessenes Korrekturverhalten bei mündlichen Lerneräußerungen im DaF-Unterricht?**

Um dieser Frage nachzugehen, stellt die Autorin in Kapitel 2.1 ihre Erkenntnisse zu den Themen **Fehler**, **Fehlerkorrektur** und dem **GER** vor, die sie bei der Bearbeitung der DLL – Einheiten 1 bis 6 (Deutsch lehren lernen) gewonnen hat. Zunächst geht sie näher darauf ein, welchen Einfluss das **Korrekturverhalten** der Lehrperson auf den Lernprozess hat und wie ein **angemessenes** Korrekturverhalten aussieht. Im Anschluss wird die **Definition von Fehlern** beleuchtet sowie die **Auswirkungen** von Fehlern auf die kommunikative Kompetenz. Danach wird kurz auf **Spracherwerbshypothesen und Theorien zu Spracherwerbsprozessen** eingegangen, die als Instrument zum besseren Verständnis von **Fehlerursachen** und damit zur Entwicklung von **Sprachbewusstsein** dienen.

Anhand der Beschreibung der **Rückwärtsplanung** wird abschließend die Rolle des **GER** bei der Fehlerkorrektur dargestellt.

In Kapitel 2.2 werden dann die Erkenntnisse aus der Bearbeitung der DLL-Einheiten mit Erkenntnissen aus der Lektüre von entsprechender Fachliteratur erweitert, bzw. gegenübergestellt. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang Erkenntnisse zur **Wirkung** bestimmter **Fehler** auf Deutsch- **MuttersprachlerInnen**, die Figur von MuttersprachlerInnen als **Vergleichsnorm** sowie die Neigung, die **schriftliche Standardsprache als Norm für die gesprochene Sprache** festzulegen.

Abschließend zieht die Autorin in Kapitel 3 ein Fazit und gibt einen Ausblick auf ihr zukünftiges Korrekturverhalten.

## **2. Hauptteil**

### **2.1 Erkenntnisse aus den DLL Einheiten**

Bei der Bearbeitung von Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* aus der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* (Schart & Legutke 2015) konnte sich die Autorin Gedanken darüber machen, wie sie sich selbst als Lehrkraft sieht und welchen Einfluss ihr Selbstbild auf die normativen Entscheidungen hat, die sie im Unterricht trifft. Ihr ist klar geworden, dass sie als Lehrperson einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ihrer LernerInnen hat (vgl. Schart & Legutke 2015:6; Funk et al. 2017:53).

Um die LernerInnen effektiv bei der Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz unterstützen zu können, ist es fundamental, dass Lehrkräfte ihr Erfahrungswissen unter Einbezug aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse immer wieder hinterfragen und ihre Kompetenzen konstant weiterentwickeln (vgl. Schart & Legutke 2015: 57, 155). Dazu gehört auch die diagnostische Kompetenz, das heißt, die Fähigkeit, individuelle Kenntnisse und Fertigkeiten der LernerInnen wahrzunehmen und angemessen zu kommunizieren (vgl. Schart & Legutke 2015:58-61). Das beinhaltet auch ein angemessenes kommunikatives Verhalten bei der Fehlerkorrektur (vgl. Schart & Legutke 2015:109). Wird zum Beispiel ein negatives Bild von Fehlern gezeichnet und werden Fehler als persönliches Versagen kommuniziert, kann solch ein unangemessenes Korrekturverhalten seitens der Lehrkraft im schlimmsten Fall dazu führen, dass die LernerInnen sich bloßgestellt fühlen, sich zurückziehen, verstummen und die Lust am (Weiter)Lernen verlieren (vgl. Schart & Legutke 2015:125).

Eine positive Rückmeldung hingegen kann die LernerInnen in ihrem Lernprozess bestärken und motivieren (vgl. Schart & Legutke 2015:126). Anstatt ihnen aufzuzeigen, was sie falsch machen, bzw. noch nicht können, ist es wichtig, die Leistung der LernerInnen hervorzuheben und zu betonen, was sie schon alles gelernt haben (vgl. Funk et al. 2017:33).

Entscheidend ist dabei zudem die jeweilige Unterrichtssituation. Wenn es darum geht, Meinungen und Gedanken zu einem Thema auszutauschen, sollte zunächst der Inhalt der Äußerungen im Zentrum stehen (Schart & Legutke 2015:126) und eine Korrektur entweder durch nonverbale Zeichen erfolgen, die zuvor festgelegt wurden, oder nachgelagert stattfinden (vgl. Funk et al. 2017:79). So soll vermieden werden, dass die Lernenden ihren Gedankengängen und Äußerungen unterbrochen werden, und sich eventuell gar nicht mehr trauen, etwas zu sagen (Schart&Legutke 2015:125).

Oftmals handelt es sich bei Fehlern auch einfach nur um Versprecher, die ignoriert werden können, wenn sie nur einmal auftreten (vgl. Ballweg et al. 2013:30). Es ist daher essenziell, dass Lehrkräfte definieren und kommunizieren, was als Fehler gewertet wird und korrigiert werden soll.

Ganz allgemein kann man Fehler als eine Abweichung von einer Norm definieren, die in verschiedenen Bereichen auftreten kann (vgl. Funk et al. 2017:78). Um diese Definition zu konkretisieren, muss angegeben werden, welche Norm zugrunde gelegt wird. Ist die Lehrkraft selbst die Norm, das was im Buch steht oder vielleicht ein Nachschlagewerk (vgl. Funk et al. 2017:78)? Auch Sprachkorpora<sup>5</sup> können hier eine wichtige Rolle spielen (vgl. Barkowski et al. 2017:168ff).

Je nach Bereich können dann verschiedene Fehlertypen unterschieden werden. Bei mündlichen Lerneräußerungen können Fehler in den Bereichen Grammatik, Pragmatik und Inhalt vorkommen (vgl. Funk et al. 2017:78). Das heißt, wenn eine Lerneräußerung von der Norm der Wortstellung oder Flexionsform abweicht, liegt ein grammatikalischer Fehler vor, wenn sie gegen allgemeingültige Höflichkeitsformen verstößt oder die zugrundeliegende Handlungsabsicht scheitert, handelt es sich um einen pragmatischen Fehler (vgl. Funk et al. 2017:78).

Geht man davon aus, dass im DaF-Unterricht die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der LernerInnen im Vordergrund steht und sie zum selbstständigen Handeln in der deutschen Sprache befähigt werden sollen, ist die Autorin der Meinung, dass auf alle Fälle Fehler thematisiert werden müssen, die dafür verantwortlich sind, dass die Handlungsabsicht scheitert und dazu führen, dass SprecherInnen der deutschen Sprache als Fremdsprache in Bezug auf ihre kommunikative Kompetenz als nicht kompetent wahrgenommen werden.

Da GesprächspartnerInnen neben Inhalten auch sehr darauf achten, wie etwas gesagt wird, bedeutet dies nicht nur, dass die LernerInnen sprachliche Mittel richtig auswählen können, sondern dass diese auch korrekt sein müssen (vgl. Barkowski et al. 2017:26).

So werden FremdsprachenlernerInnen von MuttersprachlerInnen unter anderem als kompetente GesprächspartnerIn wahrgenommen, wenn sie gebräuchliche formelhafte Wendungen<sup>6</sup> schnell, zusammenhängend und korrekt aussprechen und angemessen verwenden können (vgl. Barkowski et al. 2017:46). Das korrekte Einüben formelhafter Wendungen und ihre Automatisierung sind somit zentrale Faktoren, um eine hohe kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache zu erreichen. Denn wenn Fehler beim

---

5 Zum Beispiel die DGD (Datenbank für gesprochenes Deutsch) stellt auf ihrer Webseite verschiedene Korpora zur Verfügung [https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd\\_extern.welcome](https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome) (zuletzt abgerufen 17.Mai 2020).

6 Ein Beispiel für eine formelhafte Wendung im Restaurant ist zum Beispiel: Kann ich mit Karte zahlen? (vgl. Barkowski et al. 2017:34).



Einüben nicht korrigiert werden, werden auch diese nachhaltig abgespeichert und fossilisiert (vgl. Barkowski et al. 2017:44). Das heißt, diese Fehler prägen sich fest ein und können nur unter großer Anstrengung nachhaltig korrigiert werden (vgl. Ballweg et al. 2013:27). Aufgrund dieser fossilisierten Fehler kann es dann wiederum dazu kommen, dass SprecherInnen einer Fremdsprache von MuttersprachlerInnen als nicht kompetent wahrgenommen werden (vgl. Barkowski et al. 2017:46).

Zusätzlich gibt es Fehler, die von MuttersprachlerInnen als besonders störend empfunden werden und ebenfalls dazu führen können, dass die SprecherInnen als nicht kompetent wahrgenommen werden (vgl. Barkowski et al. 2017:26). Daher ist es sinnvoll, diese Fehler zu identifizieren und im Unterricht zu thematisieren.

Durch die Thematisierung von Fehlern in mündlichen Lerneräußerungen, soll die Sprachbewusstheit, d.h. das Nachdenken über und das Beobachten von Sprache und Sprachverwendung gefördert werden (Ballweg et al. 2013:74; vgl. Barkowski et al. 2017:23). Die Förderung der Sprachbewusstheit ist besonders bei der mündlichen Produktion von Sprache wichtig, da hier die Zeit fehlt, Regelwissen abzurufen (vgl. Barkowski et al. 2017:73). Die Sprachbewusstheit von LernerInnen lässt sich unter anderem in dem Maße fördern, in dem diese nachvollziehen können, worin der Fehler liegt und warum sie ihn gemacht haben (vgl. Ballweg et al. 2013:37).

Um Fehler gemeinsam mit den LernerInnen analysieren zu können, sollte sich die Lehrkraft mit Spracherwerbshypothesen und Theorien zu Spracherwerbsprozessen auskennen (vgl. Ballweg et al. 2013:26, 27, 37). Indem die Lehrkraft erkennt, was die LernerInnen bereits schon gut können, wenn sie bestimmte Fehler machen, und den LernerInnen erklären kann, welche kognitive Leistung hinter bestimmten Fehlern steckt, kann sie den LernerInnen verdeutlichen, dass es sich bei Fehlern um einen natürlichen und notwendigen Bestandteil des Sprachlernprozesses handelt (vgl. Funk et al. 2017: 78). Durch diese Art der Fehlerbesprechung kann die Lehrkraft die LernerInnen dazu befähigen, ihre mündlichen Äußerungen über den Unterricht hinaus, selbst zu korrigieren und ggf. anzupassen, ohne sie zu frustrieren (vgl. Barkowski et al. 2017:46; Ballweg et al. 2013:27)

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es nicht sinnvoll ist, die LernerInnen erst dazu zu bringen, Fehler zu machen, die man dann gemeinsam mit ihnen wieder korrigiert (vgl. Funk et al. 2017:78). Vielmehr hilft das Bewusstmachen und Aufzeigen von Strategien, die die LernerInnen dazu befähigen, Fehler selbst zu erkennen und zu korrigieren, wie z.B. das Monitoring.

Die Strategie des Monitoring beruht auf der Annahme, dass LernerInnen ihren Verstehensprozess mit metakognitiven Strategien organisieren und kontrollieren können (vgl.

Rösler & Würffel 2017:102). Beim Sprechen werden nach dem Sprechmodell von Levelt (1989 zitiert in Funk et al. 2017:86) alle mentalen Vorgänge immer wieder durch einen internen Monitor überprüft (vgl. Funk et al. 2017:86). Die SprecherInnen hören mit, während sie planen und sprechen und brechen die Artikulation ab, wenn sie mit dem, was sie sagen, nicht einverstanden sind (vgl. Funk et al. 2017:87). Als Teil des Sprechprozesses geschieht dies üblicherweise unbewusst. Bei Fremdsprachenlernen, das auf dem didaktisch-methodischen Prinzip der Lerneraktivierung aufbaut, macht es hingegen Sinn, den Prozess des Monitorings bewusst zu machen. So können sich die LernerInnen bei ihren mündlichen Äußerungen bewusst selbst zuhören und systematische Fehler, auf die sie z.B. durch ein nonverbales Signal der Lehrkraft aufmerksam gemacht wurden, eigenständig kontrollieren und korrigieren.

Um überhaupt eine sinnvolle Fehlerkorrektur vornehmen zu können, ist es unter dem Aspekt der Lerneraktivierung des weiteren unablässig, zunächst gemeinsam mit den LernerInnen Lernziele zu definieren, (vgl. Funk et al. 2017:21). Als Lernziele gelten im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, der auf die Kommunikation in der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts vorbereitet (vgl. Funk et al. 2017:12), die Bewältigung kommunikativer Aufgaben, die für die LernerInnen relevant sind (vgl. Funk et al. 2017:18).

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dann darin, Unterrichtssequenzen so zu planen, dass die LernerInnen Gelegenheit haben, sich auf die Bewältigung dieser kommunikativen Aufgaben vorzubereiten (vgl. Funk et al. 2017:11). Aus einer kommunikationsorientierten und handlungstheoretisch unterlegten Sicht<sup>7</sup> helfen dabei folgende Überlegungen: Welche Mitteilungsabsicht haben die LernerInnen?, Welche sprachlichen Mittel kennen die LernerInnen dafür bereits? Welche sprachlichen Mittel müssen vermittelt werden, damit die LernerInnen ihre Mitteilungsabsicht erfüllen können? (Barkowski et al 2017:16). Diese Überlegungen können mit dem zentralen Planungsprinzip für den DaF-Unterricht, der Rückwärtsplanung, umgesetzt werden (vgl. Ende et al. 2017:112; Funk et al. 2017:14-15; Schart & Legutke 2015:143). Nachdem die Lehrkraft die Anforderungen der Zielaufgabe bestimmt hat, prüft sie zusammen mit der Lerngruppe, welche Fertigkeiten die LernerInnen noch erwerben müssen, damit sie den Anforderungen der kommunikativen Aufgabe gewachsen sind; welche Fertigkeiten reaktiviert werden müssen und welche als vorhanden angenommen werden können (Schart & Legutke 2015:43). Die Lehrkraft bereitet die LernerInnen dann anhand von Übungen und Aufgaben so auf die kommunikative Zielaufgabe vor, dass sie diese unter Verwendung der korrekten sprachlichen Mittel

---

<sup>7</sup> Aus handlungstheoretischer Sicht ist Kommunikation ein intentionaler Prozess, der durch die wechselseitige Zuschreibung von Mitteilungsabsichten charakterisiert ist (vgl. Bartsch & Hübner 2004:254).

bewältigen können (vgl. Funk et al. 2017:12).

Als einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Fremdsprachenunterricht stellt der GER eine Basis und einen Orientierungsrahmen für die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen in Form von Kann-Beschreibungen dar (vgl. Ende et al. 2017:8, 13, 15, 16). Gemäß dem übergeordneten Ziel von Fremdsprachenunterricht, der sprachlichen Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen, beschreibt der GER sprachliche Handlungen, die die LernerInnen einer Fremdsprache auf verschiedenen Kompetenzniveaus erfolgreich bewältigen können sollen (vgl. Ende et al. 2017:12, 16). In den Kann-Beschreibungen wird zudem nicht nur beschrieben was die LernerInnen können sollen, sondern sie liefern auch Anhaltspunkte zur Qualität der sprachlichen Handlung (vgl. Ende et al. 2017:16). Grundsätzlich wird hierbei davon ausgegangen, dass Sprachkönnen und sprachliches Handeln die kommunikative Kompetenz einer Person beschreibt, und dass anhand des sprachlichen Handelns überprüft werden kann, ob und zu welchem Grad das Beschriebene tatsächlich sprachlich realisiert wird (vgl. Ende et al. 2017:10). Gleichwohl spielt sowohl die Beschreibung der Situation eine Rolle, in der Fremdsprachenlernende erfolgreich sprachlich handeln können, als auch Aussagen zur Adäquatheit des Gebrauchs sprachlicher Mittel, wie Aussprache, Wortschatz und Grammatik, ein (vgl. Ende et al. 2017:11). Somit bietet der GER eine explizite Vergleichsnorm zur Überprüfung von Lernergebnissen (vgl. Ende et al. 2017:15), vor deren Hintergrund im Umkehrschluss analysiert werden kann, woran es liegt, wenn eine sprachliche Handlung nicht erfolgreich bewältigt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Ein angemessenes Korrekturverhalten verfolgt das Ziel, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, das heißt, der sprachlichen Handlungsfähigkeit der LernerInnen über den Unterricht hinaus in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen zu fördern. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es situationsangemessen ist und Fehler nutzt, um das Sprachbewusstsein der LernerInnen zu fördern. Das Sprachbewusstsein von LernerInnen kann gefördert werden, wenn die Lehrkraft die Fehlerursachen und die kognitive Leistung, die hinter Fehlern steckt, darlegen kann und aufzeigt, dass Fehler ein natürlicher Bestandteil im Lernprozess sind. Kenntnisse von Spracherwerbshypothesen und Theorien zum Spracherwerbsprozess unterstützen die Lehrkraft dabei. Ziel ist es, die LernerInnen zu befähigen, ihre mündlichen Äußerungen auch außerhalb des Unterrichts zum Beispiel anhand der Monitoring-Strategie, selbst zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren. Zur Verinnerlichung der Strategie kann im Unterricht der Einsatz von nonverbalen Zeichen

wirksam sein, mit deren Hilfe indirekt auf Fehler in den mündlichen Äußerungen hingewiesen wird. Als Fehler gelten dabei Abweichungen von einer Norm, wobei es die Aufgabe der Lehrkraft ist, diese Norm(en) transparent und nachvollziehbar zu kommunizieren. Wird als Norm die erfolgreiche Bewältigung kommunikativer Aufgaben zugrunde gelegt, wie sie in den Kann-Beschreibungen des GER vorgeschlagen werden, sollte die Lehrkraft Prioritäten setzen und solche Fehler fokussieren, die die kommunikativen Kompetenz der LernerInnen beeinträchtigen könnten. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um Fehler 1) in formelhaften Wendungen; 2) die von MuttersprachlerInnen als besonders störend empfunden werden; 3) die dafür verantwortlich sind, dass die Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe scheitert, und sowohl im pragmatischen als auch im grammatischen und inhaltlichen Bereich vorkommen können.

Sinn macht eine Fehlerkorrektur auch nur in dem Maße, in dem sie lerneraktivierend ausgerichtet ist. Das beinhaltet, dass kommunikativen Aufgaben, auf deren Bewältigung die LernerInnen im Unterricht vorbereitet werden, für die LernerInnen von Relevanz sein müssen und nach gemeinsamer Absprache in Form von Lernzielen festgelegt werden. Die Kann-Beschreibungen des GER auf den verschiedenen Niveaustufen liefern der Lehrkraft eine Orientierungshilfe bei der Beschreibung von Lernzielen. Anhand der Rückwärtsplanung kann sie dann die sprachlichen Strukturen identifizieren, die die LernerInnen für die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben benötigen. Dabei liefert der GER mit den Kann-Beschreibungen auf den verschiedenen Niveaustufen auch eine explizite Vergleichsnorm zur Bewertung, wie gut eine kommunikative Aufgabe letztendlich bewältigt wird.

Im Umkehrschluss bietet der GER somit auch eine Basis, vor deren Hintergrund analysiert werden kann, woran es liegt, wenn eine sprachliche Handlung nicht erfolgreich bewältigt wird und damit eine Grundlage für die Fehlerkorrektur in einem handlungsorientierten Unterricht.

## **2.2 Erkenntnisse aus der Fachliteratur**

Erkenntnisse aus der Fachliteratur bestätigen, dass Lehrkräfte einen entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess ihrer SchülerInnen haben (vgl. Hattie 2009:236). Des weiteren wird bestätigt, dass eine der Hauptaufgaben von Lehrkräften auch heute noch darin besteht, fehlerhafte Äußerungen zu lokalisieren, aufzuzeigen und Lösungsvorschläge anzubieten (Deppner 2019:141). Während in der Vergangenheit einige Linguisten wie Kielhöfer (1975:21) Fehler als „Defekte“ bezeichneten, deren Bekämpfung und Ausmerzung die Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts sei (zitiert in Pazan 2016:2), werden sie zwischenzeitlich als wichtiger Bestandteil im Lernprozess anerkannt (vgl. Deppner 2019:138,

Pazan 2016:2, Figueras 2012:480). Wie auch Ballweg et al. (2013:74) betonen, geben sie den Lehrkräften Auskunft über den Lernstand (vgl. Deppner 2019:137; Kamininski 2005:1) und bieten Anlass mit den LernerInnen zusammen über Sprache, Regeln und Sprachstrukturen zu reflektieren, wodurch die Entwicklung des Sprachbewusstseins der LernerInnen nachhaltig gefördert werden kann (vgl. Deppner 2019:135,139).

Generell lassen Befunde aus empirischen Studien darauf schließen, dass LernerInnen gegenüber der Korrektur von Fehlern prinzipiell positiv eingestellt sind, und wünschen, dass ihre Fehler von der Lehrkraft korrigiert werden (vgl. Deppner 2019:152; Kleppin 2010:1066). Gleichzeitig gibt es aber auch LernerInnen, die mit dem Grad ihrer Sprachkompetenz zufrieden sind, und nicht einsehen, warum ihre mündlichen Äußerungen im Unterricht als fehlerhaft gelten (vgl. BAMF 2007:6). Daher soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Auseinandersetzung mit Fehlern sowohl die lehrer- als auch die lernerseitige Bereitschaft voraussetzt, Fehler als integralen Teil des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen zu sehen (vgl. Deppner 2019:133). Da die Konfrontation mit den eigenen Fehlern von den LernerInnen auch als unangenehm und bloßstellend empfunden werden kann (vgl. Kaminski 2005:1), sollten die Korrekturmaßnahmen auf alle Fälle mit den LernerInnen besprochen werden. So können Lehrkräfte die Wünsche und Bedürfnisse der LernerInnen in ihr Verhaltensrepertoire integrieren (Kleppin 2010:1066-1067). Dazu gehört auch, Korrekturziele gemeinsam festzulegen und transparent zu kommunizieren (vgl. Kaminski 2005:6), und was wiederum dem didaktisch-methodischen Prinzip der Lerneraktivierung entspricht, wie es bei Funk et al. (2017:11) Erwähnung findet.

In der Fachliteratur wird bestätigt, dass das Korrekturverhalten der Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtsverlauf und somit auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der LernerInnen hat (vgl. Deppner 2019:134). Wie auch Funk et al. festgestellt haben (vgl. Funk et al. 2017:80), ist es wichtig, dass es der Lehrkraft gelingt, eine angstfreie und offene Unterrichtsatmosphäre zu schaffen (vgl. Kaminski 2005:1), in der ermutigend statt sanktionierend oder bloßstellend korrigiert wird (vgl. Kleppin 2010:1066). So kann der Stellenwert von Fehlern im Unterricht unter anderem dadurch aufgewertet werden, dass der Fokus von der Person auf die Fehlerursachen gerichtet wird<sup>8</sup> (vgl. Deppner 2019:134; Kleppin 2010:1066-1067). Der bewusste Umgang mit den eigenen Fehlern und die Reflexion über ihre Ursachen kann bei den LernerInnen dazu führen, dass sie Fehler in ihren eigenen mündlichen Äußerungen auch über den Unterricht hinaus wahrnehmen und

---

8 Dabei kann die Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn ein hilfreiches Instrument sein, das zwischenzeitlich auch für die Leitung und Begleitung von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung wissenschaftlich (kontrovers) diskutiert wird (vgl. Spielmann 2014:15).

selbst korrigieren können<sup>9</sup> (Kaminski 2005:6). Eine Annahme, die bei Barkowski et al. (2017:2017:23) und Ballweg et al. (2013:74) mit dem Begriff Sprachbewusstheit umschrieben wird. Ursachen können zum Beispiel Interferenzen, Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung, Kompensations- und Vermeidungsstrategien, Lernstrategien (Hypothesenbildung), Übungstransfer, persönliche und soziokulturelle Faktoren sein (vgl. Deppner 2019:138; Kaminski 2005:2, 3). Im Anhang befindet sich eine Schautafel, die darstellt, zu welchen Fehlern diese Ursachen führen können (siehe Anhang 1). Ein Erklärungsmodell für Fehler liefert die Hypothese der Lernaltersprachen nach Selinker (1972 zitiert in Riemer 2002:63), nach welcher LernerInnen beim Erlernen einer Zielsprache spezifische Sprachsysteme, die sogenannten „Lernaltersprachen“ entwickeln, die Merkmale von Erst- und Zweitsprache, aber auch eigenständige, von Erst- und Zielsprache abweichende Merkmale enthalten, und so zu Interferenzen und Übergeneralisierung führen können (vgl. Deppner 2019:138). Dies entspricht der Terminologie der Lernervarietät und Interlanguage-Hypothese, wie sie Ballweg et al. (2013:27) in der Diskussion von Spracherwerbshypothesen und verschiedener Theorien zu Spracherwerbsprozessen verwenden.

Es ist zu beachten, dass sich sowohl die mündliche Kommunikation als auch Fehlerursachen durch ihre Komplexität auszeichnen und bei der Erklärung von Fehlern ein multikausaler Ansatz verfolgt werden muss, der diese Komplexität abbildet (vgl. Deppner 2019:148; Kleppin 2010:1059-1060; Kaminski 2005:2). Da die mündliche Korrektur zudem immer einen direkten Eingriff in das Unterrichtsgeschehen darstellt, ist es für Lehrkräfte besonders wichtig, sich ihre eigenen Korrekturroutinen bewusst zu machen (vgl. Deppner 2019:148).

Zunächst einmal sollte zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern unterschieden werden (vgl. Europarat 2001:151), da es sich hier um eine unterrichtsleitende Unterscheidung handelt. Performanzfehler können von den LernerInnen selbst korrigiert werden, (vgl. Deppner 2019:138) auch wenn sie eventuell noch einen Hinweis brauchen, wie zum Beispiel ein nonverbales Signal. Kompetenzfehler hingegen geben Aufschluss darüber, dass die LernerInnen etwas noch nicht kennen, bzw. können und der Fehler ohne explizite Hilfe nicht korrigiert werden kann (vgl. Kleppin 2019:193). Diese Unterscheidung ist für die Unterrichtsplanung essentiell. Besonders unter Anwendung der Methode der Rückwärtsplanung kann die Lehrkraft zum einen daraus Rückschlüsse ziehen, welche sprachlichen Strukturen und/oder feste sprachlichen Wendungen im Unterricht explizit behandelt werden müssen (vgl. Deppner 2019:137), damit die LernerInnen am Ende eine kommunikative Aufgabe selbstständig bewältigen können. Und zum anderen, welche

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass laut Untersuchungen zur Fehlerkorrektur Lerner trotz des Angebots zur Selbstkorrektur dazu neigen, diese nicht umzusetzen (vgl. Deppner 2019: 151,152).

nonverbalen Signale vereinbart werden können, um die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf die Form und Funktion ihrer mündlichen Äußerungen zu lenken, ohne den Redefluss und die Äußerungsabsicht der LernerInnen wesentlich zu beeinträchtigen, sondern diese vielmehr bei der selbstständigen Korrektur von Fehlern zu unterstützen (vgl. Deppner 2019:147; Kaminski 2005:6).

Damit ist allerdings noch nicht geklärt, wann überhaupt von einem Fehler in einer mündlichen Lerneräußerung zu sprechen ist, der korrigiert werden sollte. Daher ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte Gedanken darüber machen, welche Definition von Fehler sie bei der mündlichen Fehlerkorrektur zugrunde legen.

Wie schon bei Funk et al. (2017:78) findet sich auch in der Fachliteratur die Definition von einem Fehler als Verstoß gegen eine präskriptive Norm (vgl. Kleppin 2010:1061). Es stellt sich also auch hier grundsätzlich die Frage nach der Norm. Um diese zu bestimmen erarbeitet Kleppin (2010:1061) einen Kriterienkatalog<sup>10</sup>, der an dieser Stelle den Normen und Fehlerbereichen gegenübergestellt werden soll, die Funk et al. (2017:78) definieren.

Während Funk et al. (2017:78) Bereiche definieren, in denen Fehler vorkommen können (Grammatik, Pragmatik, Inhalt) und als Norm die Lehrkraft, Lehrwerke oder Nachschlagewerke identifizieren, legt Kleppin (2010:1061) folgende Kriterien dar: 1) sprachliche Korrektheit, (die sich mit dem Bereich Grammatik bei Funk et al. überschneidet); 2) Verständlichkeit; 3) (kulturelle) Situationsangemessenheit, (wobei Punkt 2 und 3 Überschneidungen mit dem Bereich der Pragmatik aufzeigen); 4) unterrichtsabhängige Kriterien, (die Überschneidungen mit den Normen Lehrkraft und Lehrwerke aufzeigen); und 5) flexible lernerbezogene Kriterien. In Tabelle 1 werden die Fehlerbereiche und Normen von Funk et al. (2017:78) dem Kriterienkatalog nach Kleppin (2010:1061) gegenübergestellt.

Tabelle 1:

Überschneidungen von Fehlerbereichen und Normen nach Funk et al.(2017:78) mit Kriterien nach Kleppin (2010:1061)

<b>Fehlerbereiche nach Funk et al. (2018:78)</b>	<b>Kriterienkatalog nach Kleppin (2010:1061)</b>
Grammatik	Sprachliche Korrektheit
Pragmatik	Verständlichkeit; (kulturelle) Situationsangemessenheit
Inhalt	
<b>Normen</b>	
Lehrkraft	Unterrichtsabhängige Kriterien
Lehrwerke	Unterrichtsabhängige Kriterien
Nachschlagewerke	
<b>Keine Überschneidung</b>	
	Flexible lernerbezogene Kriterien

<sup>10</sup> Die Aktualität dieses Kriterienkatalogs wird durch Deppner bestätigt, der sich in seinem Beitrag „Fehlertypologien und korrektur“ auf diesen Kriterienkatalog bezieht (vgl. Deppner 2019:135136; 149).

Auffällig ist, dass lernerbezogene Kriterien bei Funk et al. (2017:78) nicht erwähnt werden. Zudem werden die einzelnen Punkte nicht kritisch beleuchtet, sondern vielmehr aufgezählt. Demgegenüber stellt Kleppin fest, dass zum Beispiel das Kriterium der sprachlichen Korrektheit problembehaftet ist, da es zum einen auf der Annahme beruhe, „dass es so etwas wie ein formales, vom Individuum unabhängiges Regelsystem und eine allseits akzeptierte linguistische Norm einer Sprache“ gäbe. Zum anderen werde vernachlässigt, dass die Bezugsgröße, die Sprachwirklichkeit, sehr komplex sei (Kleppin 2010:1061).

So weist auch Schneider (2013) aus sprachwissenschaftlicher Sicht darauf hin, dass „es heute sicherlich nicht mehr überzeugt, sich ausschließlich auf die Kompetenz und das subjektive Sprachgefühl der Grammatikbuchschreiber zu verlassen“ (Schneider 2013:34). Des Weiteren stellt er in seiner Abhandlung *Sprachliche „Fehler“ aus sprachwissenschaftlicher Sicht* (2013) dar, dass bei der Beurteilung, ob in einer mündlichen Lerneräußerung ein Fehler vorliegt, unbedingt die unterschiedliche Medialität zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit berücksichtigt werden muss, da hier eine andere Norm zugrunde zu legen ist als bei der Beurteilung von Fehlern im Schriftlichen (vgl. Schneider 2013:32). Während Barkowski et al. (2017:172) den Einsatz von Sprachkorpora hauptsächlich bei der Korrektur schriftlicher Lernertexte und der Wortschatzarbeit sehen, und auf Sprachkorpora veweisen, die auf geschriebenen deutschen Texten basieren (Barkowski et al. 2017:169) betont Schneider die Notwendigkeit der Entwicklung von Sprachkorpora eigens zur Beurteilung von mündlichen Lerneräußerungen. Er schlägt vor, dazu ein Sprachkorpora zu nutzen, das sich durch Überregionalität und pragmatische Unauffälligkeit auszeichnet und geht davon aus, dass überregionale Talkshows und Unterrichtsgespräche der Oberstufe eine angemessene Korpusgrundlage bilden (vgl. Schneider 2013:33,34). Dabei soll dieser Standard nicht zur Norm erhoben werden, sondern als situationsbezogene Wenn-Dann-Regel formuliert werden: „wenn du standardnah [...] sprechen willst, dann verwende eher diese als jene Ausdrücke und Konstruktionen“ (Schneider 2013:34). Korrekturbedürftig wird eine mündliche Lerneräußerung erst, wenn sie den Anforderungen, die in bestimmten Kontexten, Domänen, Situationen gestellt werden, nicht entspricht, das heißt, wenn sie nicht angemessen ist. Damit wiegt Angemessenheit schwerer als Systemkonformität (vgl. Schneider 2013:35).

Diese Schlussfolgerung spiegelt auch die wichtige Verschiebung wider, die mit Hinblick auf das Kriterium Korrektheit seit der Veröffentlichung des GER stattgefunden hat, indem sich sprachliche Korrektheit nicht mehr an Normen wie Nachschlagewerke oder Regelsystemen ausrichten soll, sondern an der erfolgreichen Bewältigung der sprachlichen Handlungen, die in Form der positiv formulierten Kann-Beschreibungen angeboten werden (vgl. Kleppin



2010:1069). Kritisch anzumerken ist, dass die Kann-Beschreibungen nicht nur positiv sind, sondern teilweise eine einschränkende Natur aufweisen (vgl. Zydatiś 2019:61), wie zum Beispiel der Hinweis auf langsames Sprechen und Wiederholungen von Seiten der GesprächspartnerInnen (vgl. Europarat 2001:36).

Generell ist die Rolle, die GesprächspartnerInnen bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz spielen, nicht zu vernachlässigen. Wie wir schon in Teil 2.1 gesehen haben, werden so zum Beispiel nicht alle Fehler von MuttersprachlerInnen als gleichermaßen störend empfunden (vgl. Barkowski et al. 2017:73). So definiert Pazan (2016) Fehler als eine „Lerneräußerung, die von der Mehrheit der muttersprachlichen Rezipienten als abweichend von der Standardsprache diagnostiziert“ wird (Pazan 2016:7). Damit kommt die subjektive Wahrnehmung von MuttersprachlerInnen ins Spiel, wenn es um die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz von SprecherInnen einer Fremdsprache geht, und wird zur Vergleichsnorm für Fehler. In ihrer Dissertation „Syntaktische und phonologische Fehler von DaF-Lernern und ihre Wirkung auf Muttersprachler“ belegt Pazan empirisch, dass bestimmte Fehler von MuttersprachlerInnen als störender empfunden und somit als schwerwiegender eingestuft werden als andere (vgl. Pazan 2016:92-93, 109, 118, 123). Auch wenn sich die „Mehrheit der muttersprachlichen Rezipienten“ in dieser Versuchsreihe einseitig aus AkademikerInnen zusammensetzt, und nicht als repräsentativ einzustufen ist (vgl. Pazan 2016:126), gelingt es Pazan mit ihrer Arbeit doch, den Trend aufzuzeigen, dass bestimmte Sprechfehler in der Wahrnehmung von MuttersprachlerInnen besonders sanktioniert werden (vgl. Pazan 2016:127). Durch ihre Auswertungen werden die Annahmen von Barkowski et al. (2017:73) in Bezug auf störende Fehler relativiert. Barkowski et al. (2017:73) gehen davon aus, dass eine fehlerhafte Aussprache grundsätzlich stärker ins Gewicht fällt als zum Beispiel die fehlerhafte Endung eines Adjektivs. Pazan hingegen stellt in ihren Untersuchungen fest, dass sprachliche Abweichungen, die einen leichten ausländischen Akzent reflektieren und die Verständigung nicht beeinträchtigen, von der Mehrheit der Deutschen besser toleriert werden als grammatikalische Inkorrektheiten. Bei den grammatikalischen Fehlern fallen besonders solche bei der Positionierung des Verbs im Haupt- und Nebensatz sowie bei der Bildung des Partizips II störend auf (vgl. Pazan 2016: 127). Eine Schautafel mit der Hierarchie von Fehlern, die deutschen MuttersprachlerInnen besonders auffallen und negativ sanktionieren, befindet sich im Anhang (Anhang 2).

Da das Erlernen einer Fremdsprache, im Gegensatz zum Erwerb der Muttersprache, zudem oft in einen formalen Rahmen eingebettet ist und einer Progression entsprechend vermittelt wird (vgl. Deppner 2019:134), ist es hilfreich, dass sich die Lehrkraft darüber bewusst ist, dass es Fehler gibt, die von MuttersprachlerInnen als besonders störend empfunden werden.

So kann sie von Anfang an Schwerpunkte bei der Fehlerkorrektur setzen und darauf achten, dass die LernerInnen im Unterricht die Möglichkeit haben, Fehler in diesen Strukturen zu reflektieren, sich selbst zu kontrollieren und ggf. selbst zu korrigieren. Das setzen von Fehlerschwerpunkten und deren transparente Kommunikation ist mit Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz zudem sinnvoll, da die LernerInnen nicht alle Fehler zur gleichen Zeit korrigieren können (vgl. Deppner 2019:148 , Kaminski 2005:2).

Der progressive Aufbau beim Fremdsprachenlernen spiegelt sich auch in den meisten Lehrwerken wider, die sich zwischenzeitlich überwiegend an den Kann-Beschreibungen und Kompetenzniveaus des GER ausrichten (vgl. Quetz 2019:45, Figueras 2012:479, Horak et al. 2010:35). Sowohl die Kann-Beschreibungen als auch die Kompetenzniveaus haben einen enormen Einfluss auf die Zielsetzungen beim Fremdsprachenlernen (vgl. Figueras 2012:479). Sie können konsultiert werden, um zu ermitteln, welche sprachlichen Mittel LernerInnen benötigen, um den Kann-Beschreibungen zu entsprechen und somit als kommunikativ kompetent wahrgenommen zu werden<sup>11</sup> (vgl. Piccardo et al. 2019:104<sup>12</sup>, Quetz 2002:39). So werden im GER auch für die Teilkompetenz der mündlichen Interaktion verschiedene Skalen zur Verfügung gestellt<sup>13</sup> (vgl. Europarat 2001:78ff).

Diese können sowohl bei der gemeinsamen Lernzielsetzung und der damit verbundenen Rückwärtsplanung, dem „backward design“ (Piccardo et al. 2019:104) zum Einsatz kommen, als auch bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial und Lehrwerken als Grundlage zur Bestimmung von kommunikativen Aufgaben dienen, die die LernerInnen im Unterricht bewältigen lernen (vgl. Horak et al. 2010:53). Die Kann-Beschreibungen auf den verschiedenen Kompetenzniveaus dienen dem Zweck, Curricula, Lehrwerke und Test vergleichbar zu machen (vgl. Quetz 2019:45), und werden somit zur indirekten Vergleichsnorm bei der Fehlerkorrektur mündlicher Lerneräußerungen.

Es ist anzumerken, dass KritikerInnen zu bedenken geben, dass nur unzureichende Studien zur Durchführbarkeit vorliegen sowie zum Einfluss, den der GER auf das Fremdsprachenlernen an sich hat (vgl. Piccardo et al. 2019:104). Wenn man betrachtet, dass der GER unter anderem entwickelt wurde, um erwachsenen LernerInnen im europäischen Raum beim Erlernen einer Fremdsprache zur Seite zu stehen, wären besonders Studien zum Einfluss des GER auf das Fremdsprachenlernen an sich von Interesse (vgl. Figueras 2012:483). Weiterhin wird kritisiert, dass die Kann-Beschreibungen unverständlich formuliert sind und bezüglich Sprachkompetenz nicht auf der Analyse echter Lernerperformanz

---

11 Ein Projekt, das sich in dem Werk *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2015) materialisiert hat.

12 Wie bei Ende (2017:10) liegt auch bei Piccardo die Prämisse zugrunde, dass Sprachkönnen und sprachliches Handeln in Form von Kann-Beschreibungen beschrieben werden kann.

13 Für die mit dem Buch *MÜNDLICH: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Bolton et al. 2013) ein ähnliches Begleitwerk zur Verfügung steht.

basieren, sondern auf den Einschätzungen von LehrerInnen, DozentInnen und anderen ExpertInnen (vgl. et al. Figueras 2012:483; Bärenfänger et al. 2018:7; Zydatiś 2019:61). Diese Kritikpunkte können auch mit dem Erscheinen des Companion (Europarat 2017) nicht entkräftet werden, da sich die theoretische Basis des GER, die Methodologie der Erstellung von Skalen und Deskriptoren, nicht geändert hat (vgl. Bärenfänger et al. 2018:7, Hulstijn 2007:9)<sup>14</sup>.

Aufgrund dieser Kritikpunkten stellt sich grundsätzlich die Frage, an welcher Norm sich die Kann-Beschreibungen orientieren. Zydatiś (2019) beleuchtet diesen Punkt kritisch und kommt zu dem Schluss, dass eine eindeutige sachbezogene Vergleichsnorm fehlt (vgl. Zydatiś 2019:61). In diesem Kontext sticht besonders die Vergleichsnorm „MuttersprachlerIn“ ins Auge, wie sie u.a. bei der Beschreibung der Teilkompetenz der allgemeinen mündlichen Interaktion auf der Niveaustufe B2 zu finden ist:

„Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengungen auf beiden Seiten gut möglich sind“ (Europarat 2001:79).

Wer sind diese MuttersprachlerInnen, bzw. welche kommunikative Kompetenz besitzen sie was sprachliche Äußerungen anbelangt?

Dieser Frage geht Jan H. Hulstijn (2015) in seiner wissenschaftlichen Arbeit nach. Im Rahmen seiner Forschungsarbeit identifiziert er häufig vorkommende Wörter und grammatische Strukturen, die alle MuttersprachlerInnen unabhängig von Alter, Lese- und Schreibkompetenz sowie Bildungsstand beherrschen und fasst diese unter dem Begriff *BLC* (Basic Language Cognition) zusammen (vgl. Hulstijn 2011:230). Für ihn besteht Sprachkompetenz aus 2 Bereichen, der *Basic Language Cognition (BLC)* und der *Higher Language Cognition (HLC)*, die er in der *BLC-HLC Theory*<sup>15</sup> zusammenfasst. Mit dieser Theorie definiert er eine empirisch fundierte Agenda zur Erforschung der Sprachkompetenz von MuttersprachlerInnen, und folglich Fremdsprachenlernenden (vgl. Hulstijn 2015:19). Er kommt zu dem Schluss, dass es die Figur der MuttersprachlerIn als Vergleichsnorm nur in Bezug auf den Bereich der *Basic Language Cognition* geben kann (vgl. Hulstijn 2015:48). Darüber hinaus, im Bereich der *Higher Language Cognition*, variiert die Sprachkompetenz von erwachsenen MuttersprachlerInnen sehr: „What is an undisputable fact, however, is that L1 proficiency of *adults* varies largely“ (Hulstijn 2015:15). Um die Sprachkompetenz eines

---

14 Somit hat die Kritik, die Hulstijns 2007 äußerte, weiterhin Gültigkeit: „However, we must not forget that its empirical base consists of judgements of language teachers and other experts with respect to the scaling descriptors“ (Hulstijns 2007:7). Daher werde ich mit Hinblick auf den GER auch auf Quellen verweisen, die zum Teil älter als 10 Jahre sind.

15 Zur Vertiefung empfiehlt sich die Lektüre von *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers, Theory and Research* (Hulstijn 2015)

Fremdsprachenlernenden angemessen zu beurteilen, wäre nach Hulstijn ein empirischer Vergleich mit gleichaltrigen MuttersprachlerInnen auf der gleichen intellektuellen Ebene notwendig: „In general, the empirical investigation of this question would require that L2ers be compared to L1ers of the same age and the same level of intellectual functioning“ (Hulstijn 2015:48).<sup>16</sup>

Vergleichsnormen wären nach Hulstijn somit zum einen die BLC und zum anderen gleichaltrige MuttersprachlerInnen auf der gleichen intellektuellen Ebene.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

Generell wünschen DaF-LernerInnen, dass ihre Fehler von der Lehrkraft korrigiert werden. Im Gegensatz zur schriftlichen Fehlerkorrektur, stellt die mündliche Fehlerkorrektur dabei immer einen direkten Eingriff in das Unterrichtsgeschehen dar. Deshalb ist es besonders wichtig, dass sich Lehrkräfte ihrer eigenen Korrekturroutinen bewusst sind, um diese mit Hinblick auf eine effektive Unterstützung der LernerInnen bei der Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenz anpassen zu können. Dazu gehört zum einen, dass Lehrkräfte die Sprachbewusstheit der DaF-LernerInnen fördern, indem sie die Ursachen von Fehlern gemeinsam mit den LernerInnen analysieren und nachvollziehbar darlegen. So werden diese in die Lage versetzt, auch über den Unterricht hinaus, ihre mündlichen Äußerungen zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren.

Zum anderen gehört dazu, dass sich die Lehrkraft über die Definition von Fehlern Gedanken macht, um so gemeinsam mit den LernerInnen begründete Schwerpunkte bei der Fehlerkorrektur setzen zu können. Da sich viele LernerInnen eine hohe kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache wünschen, kann es sich bei diesen Schwerpunkten unter anderem um solche Fehler handeln, die dazu führen, dass die LernerInnen als nicht kompetente SprecherInnen wahrgenommen werden. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Fehler, die von MuttersprachlerInnen als besonders störend empfunden werden. Allgemein findet sich als gemeinsame Definition von Fehlern auch in der Fachliteratur die Definition von Fehlern als der Verstoß gegen eine präskriptive Norm. Diese Definition ändert sich je nachdem, welche Norm zugrunde gelegt wird. Während Funk et al. (2017) in der DLL-Einheit 4 von Nachschlagewerken, Lehrwerken oder der Lehrkraft ausgehen, finden sich in der Fachliteratur weitere Normen, wie zum Beispiel Sprachkorpora speziell zur Beurteilung mündlicher Lerneräußerungen, oder die in der BLC nach Hulstijn zusammengefasste Wörter

---

<sup>16</sup> Folglich müsste eine Lehrkraft, um zu beurteilen, wie sprachkompetent eine Person in einer Fremdsprache ist, Zugang zu den unterschiedlichsten Profilen von MuttersprachlerInnen haben und diese individuell als Vergleichsnorm zugrunde legen können. Die Dimension dieses Unterfangens zeigt auf, wie wichtig es ist, sich als Lehrkraft bewusst zu machen, wie viele unterschiedliche Sprachkompetenzprofile es in Wirklichkeit gibt und macht gleichzeitig deutlich, wie utopisch es ist, davon auszugehen, dass 6 Niveaustufen ausreichen, um die kommunikative Kompetenz von Fremdsprachenlernenden zu bestimmen (vgl. Hulstijn 2015:149), so wie es die meisten standardisierten Prüfungen vorgeben (vgl. Figueras 2012:477).

und Strukturen. Ausschlaggebend sollte bei der Korrektur von mündlichen Lerneräußerungen generell deren Angemessenheit sein, die je nach Kontext, Domäne und Situation unterschiedlich ausfallen kann. Bei der Verschiebung weg von sprachlicher Korrektheit als grammatischer Korrektheit und hin zur erfolgreichen Bewältigung von sprachlichen Handlungen hat der GER mit seinen positiv formulierten Kann-Beschreibungen eine wichtige Rolle gespielt. Da diese aber nicht auf echter Lernerperformanz beruhen, sondern auf den intersubjektiven Einschätzungen von LehrerInnen, DozentInnen und anderen ExpertInnen, bieten sie keine empirisch begründete Vergleichsnorm für die Beurteilung der Sprachkompetenz von FremdsprachenlernerInnen. Im Umkehrschluss sind sie somit auch keine ausreichende Grundlage für eine angemessene Korrektur mündlicher Lerneräußerungen.

### **3. Fazit & Ausblick**

Aus der Bearbeitung der DLL-Einheiten sowie der Lektüre weiterführender Fachliteratur zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage, zieht die Autorin die Erkenntnis, dass sich ein angemessenes Korrekturverhalten dadurch auszeichnet, dass es die Sprachbewusstheit der DaF-LernerInnen fördert. Dazu gehört die Thematisierung von Fehlern. Dabei ist Fehler nicht gleich Fehler. Ob eine mündliche Lerneräußerung als korrekturbedürftig eingestuft wird, hängt vielmehr davon ab, welche Erwartungen bzw. welche Norm(en) bei der Beurteilung der sprachlichen Korrektheit zugrunde gelegt werden. Bei der Beurteilung mündlicher Lerneräußerungen möchte sich die Autorin in ihrer Funktion als DaF-Lehrkraft in Zukunft an Normen orientieren, die die Medialität der Mündlichkeit berücksichtigen und die es ermöglichen, sprachliche Korrektheit im Sinne von Situationsangemessenheit von Äußerungen zu berücksichtigen. Dabei spielen für sie selbstverständlich auch die Kann-Beschreibungen des GER eine Rolle. Bei der Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage

*Inwieweit bieten die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen eine Grundlage für ein angemessenes Korrekturverhalten bei mündlichen Lerneräußerungen im DaF-Unterricht*

kommt die Autorin zu dem Schluss, dass ihr diese eine Grundlage für die Identifikation der Domänen und Situationen liefern, in denen eine mündliche Lerneräußerung gemacht wird, und somit einen Ausgangspunkt zur Beurteilung, ob eine mündliche Lerneräußerung

situationsangemessen ist oder nicht. Da zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Aufgaben in verschiedenen Domänen und Situationen sowohl die richtige Auswahl sprachlicher Mittel gehört, als auch deren sprachliche Korrektheit, ist es notwendig weitere Normen hinzuzuziehen, die sich speziell auf die deutsche Sprache beziehen. Als Vergleichsnorm möchte die Autorin Sprachkorpora für gesprochenes Deutsch aus der Korpuslinguistik verwenden, die sich durch Überregionalität und unauffälligen Pragmatismus auszeichnen.

Bei der Auswahl der Normen möchte sie zudem der Komplexität der Sprachwirklichkeit gerecht werden. Deshalb möchte sie sich nicht auf eine Vergleichsnorm beschränken, sondern mehrere Normen zu Rate ziehen. Um diesem Unterfangen nachzukommen, möchte sie ihre Kenntnisse über die *BLC-HLC*-Theorie von Hulstijn vertiefen, um so herauszufinden, wie sich diese in Verbindung mit den Werken *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2016) und *Mündlich* (Bolton et al. 2017) heranziehen lassen, um zu beurteilen, ob eine mündliche Lerneräußerung korrekturbedürftig ist oder nicht.

Um ihrem eingangs dargelegten Anliegen nachzukommen, und ihre DaF-LernerInnen in die Lage zu versetzen auch indirekte Korrekturen ihrer mündlichen Äußerungen als solche wahrzunehmen und sich selbst zu korrigieren, möchte die Autorin ihre Auswahl der Normen und ihr Verständnis von Korrekturbedürftigkeit gegenüber ihren DaF-LernerInnen transparent und nachvollziehbar kommunizieren, indem sie zum Beispiel Wenn-dann-Regeln formuliert: „Wenn du in dieser Situation angemessen sprechen möchtest, dann ist es besser diese Formulierung zu benutzen“. Des Weiteren wird die Autorin in Zukunft ihre Kenntnisse über Spracherwerbshypothesen und Theorien zu Spracherwerbsprozessen vertiefen und nutzen, um die Ursachen von Fehlern nachvollziehbar darzulegen, das heißt, um Fehler thematisieren und erklären zu können. So möchte sie den LernerInnen die Möglichkeit geben, über die deutsche Sprache nachzudenken und Fehler als einen essentiellen Bestandteil im Lernprozess wahrzunehmen. Davon verspricht sie sich, die Entwicklung der Sprachbewusstheit ihrer LernerInnen zu fördern, und deren Wahrnehmung von indirekten Korrekturen ihrer Äußerungen zu schärfen. So möchte sie sicher stellen, dass die DaF-LernerInnen über den Unterricht hinaus in der Lage sind, ihre eigenen Äußerungen zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren.

Da die Korrektur mündlicher Lerneräußerungen einen direkten Eingriff in das Unterrichtsgeschehen darstellen und die Gefahr besteht, die LernerInnen durch häufige Unterbrechungen zu demotivieren, möchte sie zum einen Schwerpunkte bei der Fehlerkorrektur setzen, und zum anderen schon im Vorfeld gemeinsam mit ihren DaF-LernerInnen nonverbale Signale vereinbaren, mit denen sie auf Performanzfehler hinweisen

kann. Gleichzeitig möchte sie sich Notizen zu Kompetenzfehlern machen, damit sie die zur Vermeidung dieser Fehler notwendigen sprachlichen Strukturen nachgelagert mit den LernerInnen gemeinsam erarbeiten kann. Da es der Autorin vorrangig um die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ihrer DaF-LernerInnen geht, möchte sie die Aufmerksamkeit auf solche Fehler lenken, die einen negativen Einfluss auf die Wahrnehmung der kommunikativen Kompetenz derselben haben. Dazu gehören sowohl Fehler, die von MuttersprachlerInnen stark negativ sanktioniert werden, als auch Fehler in formelhaften Wendungen.

Da es letztendlich die Lehrkraft ist, die im Unterricht entscheidet, welche Fehler wie und wann korrigiert werden, und somit einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der DaF-LernerInnen hat, ist es der Autorin wichtig sich kontinuierlich weiterzubilden. Durch das Schreiben der vorliegenden Arbeit ist ihr erneut bewusst geworden, wie wichtig es ist, neue wissenschaftliche Erkenntnisse nicht aus den Augen zu verlieren. So möchte sie gewährleisten, dass sie ihren DaF-LernerInnen beim sukzessiven Aufbau ihrer kommunikativen Kompetenz stets effektiv zur Seite stehen kann.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2010). *Kompetenz*. In: Arnold, R., Nuissl, E., & Nolda, S. (Hrsg.). UTB: Vol. 8425. Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arras, U. (2009). *Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich?* In *Pandaemonium germanicum* 1 4/2009 (Seite 206-217). [https://www.researchgate.net/publication/242621689\\_Kompetenzorientierung\\_im\\_Fremdsprachenunterricht\\_-\\_was\\_heisst\\_das\\_eigentlich](https://www.researchgate.net/publication/242621689_Kompetenzorientierung_im_Fremdsprachenunterricht_-_was_heisst_das_eigentlich) (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Bärenfänger, O., Harsch, C, Tesch, B. u.a. (2018). *Reform, Remake, Retousche? - Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR (2017)*. <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., u.a. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 2. München: Klett-Langenscheidt.
- BAMF (2007). *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Publikation 10.05.2007. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf;jsessionid=554A518FFCEBFC391EE0541F98FA1AB9.internet571?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf;jsessionid=554A518FFCEBFC391EE0541F98FA1AB9.internet571?__blob=publicationFile&v=6) (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Bartsch, A. & Hübner, S. (2004). *Emotionale Kommunikation – Ein integratives Modell*. Dissertation vorgelegt an der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften. <https://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/04/07H050/prom.pdf> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., u.a. (2017). *Deutsch als fremde Sprache. Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 3. München: Klett-Langenscheidt.
- Bolton, S., Glaboniat, M., Lorenz, H., u.a. (2017) *MÜNDLICH: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. München: Klett-Langenscheidt.
- Chomsky, N. (1998). *Reflexion über Sprache* (4.Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol.185. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deppner, G. (2019). *Fehlertypologie und -korrektur*. In: Roche, J. (Hrsg). *Sprachen lehren*. Kompendium DaF/DaZ. (Seite 133-153). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., u.a. (2017). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 6. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Europarat (2017). *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Figueras, N. (2018). *The CEFR Companion Volume in language testing and assessment*. Q&A IATEFL Webinar 15. Mai 2018.



- <https://tea.iatefl.org/wp-content/uploads/2015/10/Neus-Figueres-QAresponses.pdf> (zuletzt aufgerufen 12.Juli 2020).
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. In *ELT Journal* 66/4 Special Issue October 2012 Seite 477-485). Oxford University Press. <https://eric.ed.gov/?id=EJ979627> (zuletzt aufgerufen 12.Juli 2020).
- Funk, H., Kuhn, Ch., Spaniel-Weise, D., u.a. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 4. München: Klett-Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P. u.a. (2016). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-a2, B1-B2, C1-C2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon und New York: Routledge.
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., u.a. (2010). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.  
[http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf) (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020)
- Hulstijn, J.H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers. Theory and research*. John Benjamins Publishing Co. Auflage: UK ed.
- Hulstijn, J.H. (2011). *Language proficiency in native and non-native speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment*. In: *Language Assessment Quarterly*, 8 (Seite 229-249). <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020)
- Hulstijn, J.H. (2007). *The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency*. In *The Modern Language Journal*, 91. [https://pure.uva.nl/ws/files/4398667/52837\\_258929.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/4398667/52837_258929.pdf) (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Kaminski, M. (2005). Kompetenzanalyse / Fehlerarbeit als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung. DaZ in der beruflichen Bildung. In: Meslek. <http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud4.pdf> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Kleppin, K. (2019). *Korrektives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamische Evaluation*. In: Roche, J. (Hrsg). *Sprachen lehren. Kompendium DaF/DaZ*. (Seite 189-207). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Kleppin, K. (2010). *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. In: Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B. et al. (Hrsg). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. (S. 1060-1072)
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (1. Aufl. ) Theses series. Innsbruck: Innsbruck univ. Press.
- Pazan, A. (2016). *Syntaktische und phonologische Fehler von DaF-Lernern und ihre Wirkung auf Muttersprachler*. Inaugural-Dissertation vorgelegt im Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften an der Philipps-Universität Marburg.
- Piccardo, E., North, B. & Maldina, E. (2019). Innovation and Reform in Course Planning, Teaching and Assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, A Comparative Study. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22 (1). <https://doi.org/10.7202/1060908ar> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020)
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Stundenvorbereitung: Vol. 9.2*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.

- Quetz, J. (2019). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In W. Hallet & F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 45-48). Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Quetz, J. (2002). *Lernziele und Inhalte*. In Quetz, J. & Handt von der, G. (Hrsg), *Neue Sprachen lehren und lernen* (S. 30-48). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Riemer, C. (2002). *Wie lernt man Sprachen?* In Quetz, J. & Handt von der, G. (Hrsg), *Neue Sprachen lehren und lernen* (S. 49-82). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Rösler, D., Würffel, N. (2017). *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen*. Einheit 5. München: Klett-Langenscheidt.
- Schart, M., Legutke, M. (2015). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen*, Einheit 1. München: Klett-Langenscheidt.
- Schneider, J.G. (2013). Sprachliche "Fehler" aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *Sprachreport 1-2/2013* (S.30-37)
- Siebert, H. (2009a). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Konstruktivistische Perspektiven* (3., überarb. Aufl.). *Grundlagen der Weiterbildung*. Augsburg: ZIEL.
- Spielmann, J. (2014). *Was ist TZI?*. In Schneider-Landolf, L.; Spielmann, J.; Zitterbarth, W. (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierter Interaktion (TZI)*. (3.Auflage). (Seite 15-17). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- telc (2019). Übungstest 1. Zertifikat Deutsch. (12. Aufl). Frankfurt am Main: telc. <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1.html#t=2> (zuletzt abgerufen 12.Juli 2020).
- Zydati, W. (2019). *Kompetenzen und Fremdsprachenlernen*. In W. Hallet & F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 59-63). Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.

## Anhang 1: Fehlerursachen und ihre Erklärung

Fehlerursache	Bedeutung	Fehler in sprachlichen Lernäußerungen	Erklärung
<b>Durch andere Sprachen</b>			
<b>Interferenzen</b>	Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache bzw. weiterer Fremdsprachen auf die Zielsprache	*Die Mond ist aufgegangen.	Mond ist in der Erstsprache der LernerInnen weiblich.
<b>Durch die Fremdsprache selbst (intralingual)</b>			
<b>Übergeneralisierung</b>	Erweiterung bereits gelernter Kategorien bzw. sprachstrukturller Regelmäßigkeiten auf Phänomene, auf die sie nicht zutreffen.	Er *kommte zu spät zum Unterricht	LernerInnen kennen die Endung -te für die Präteritumsform, und benutzen diese auch bei starken Verben
<b>Regularisierung</b>	Veränderung unregelmäßiger Sprachphänomene zu regelmäßigen	Wir haben viele *Problemen.	LernerInnen übertragen die Ausnahme der Pluralform im Dativ auf die reguläre Pluralform
<b>Simplifizierung</b>	Vereinfachung wie beispielsweise die Verwendung nichtkonjugierter Formen, Verzicht auf komplizierte Satzstrukturen wie beispielsweise Nebensatzstrukturen.	Ich *lesen gern.	LernerInnen verwenden den Infinitiv für alle Personen.
<b>Durch die LernerInnen</b>			
<b>Kompensations- und Vermeidungsstrategien</b>	LernerInnen kompensieren unzureichende Kompetenzen in der Fremdsprache, um eine akute kommunikative Aufgabe zu lösen, indem sie nachfragen, versuchen zu paraphrasieren, ihre Redeabsicht vereinfachen oder ganz aufgeben.	Wenn es nicht regnet, gestern, ich gehe an den Strand.	LernerInnen wissen, dass sie über eine irrealer Situation sprechen, und weisen mit dem Wort „gestern“ darauf hin.
<b>Hypothesenbildung (Lernervarietät)</b>	LernerInnen stellen beim Erlernen einer Fremdsprache zu Beginn aufgrund ihres erstsprachlichen Wissens (oder dem Wissen über andere Fremdsprachen)	Ich trinkst Milch.	LernerInnen übertragen die Form, die sie hören, wenn sie direkt angesprochen werden (2. Person Singular) auf die 1. Person Singular. Sie bilden die Hypothese, dass die

	fHypothesen über die Phänomene der Fremdsprache auf		Formen übereinstimmen.
<b>Persönliche Faktoren</b>	Fehler aufgrund von Müdigkeit, Stress, Vergessen	Dann ich bin zum Supermarkt gegangen.	Die Konzentration lässt nach, und die LernerInnen achten nicht mehr darauf dass das Verb auf der zweiten Position steht.
<b>Soziokulturelle</b>	Pragmatische Fehler, die dadurch entstehen, dass ein verbales, oder nonverbales Verhalten auf die zielsprachliche Situation übertragen wird, in der dieses Verhalten als unhöflich oder anmaßend betrachtet wird	„Ich liebe dich mein Freund“	Im arabischsprachigen Raum ist es unter Freunden durchaus zulässig „ich liebe dich“ zu sagen. In Deutschland ist diese Aussage nur innerhalb einer Partnerschaft möglich
<b>Durch die Lernumgebung</b>			
<b>Übungstransfer</b>	Transfer aus der Lernumgebung. Fehler sind in ungeeigneten Lernmaterialien begründet. Auch verwenden LernerInnen manchmal sprachliche Formen überaus häufig und unangemessen, was daran liegen kann, dass diese Formen im Unterricht zu stark geübt wurden	„Wie war dein Wochenende?“. Sehr gut. Am Sonntag badete ich im See.“	LernerInnen haben die Präteritumsform im Unterricht geübt und stecken noch im Übungsmodus.

(vgl. Deppner 2019:138, Ballweg 2017:24, Barkowski et al. 2017:32-33, Kleppin 2010:1063-1064, Riemer 2002:63,

## Anhang 2:

Tabelle 3: Hierarchie von Fehlern (vgl. Pazan 2016:127)

Linguistische Ebene der Fehler	Fehler	Beispiel
<b>Syntax</b>	Positionierung des Verbs im Haupt- und Nebensatz	Dann ich gehe zum Einkaufen. Während wir waren Einkaufen, man hat bei uns eingebrochen.
<b>Definitheit</b>	Weglassen von Artikeln	Ich bin mit Auto gefahren.
<b>Morphologie</b>	Bildung des Partizip II	begekommen; gekommen; gelernen
<b>Phonologie</b>	Umlaute	könnte [konnte]; üben [juben]; müssen [mussen]
	Konsonantanhäufung in der Wortanlautsilbe	Sprache [Schpache]
	Vokallänge	Rosé [Rosse], Tisch [Tiesch]

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, Martina Tichenor, dass ich die vorliegende Fachliche Erörterung

**Inwieweit bieten die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen eine Grundlage für ein angemessenes Korrekturverhalten bei mündlichen Lerneräußerungen im DaF-Unterricht**

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Die vorliegende fachliche Erörterung habe ich ausschließlich beim Goethe Institut zur Vorlage an der Friedrich-Schiller-Universität als Leistungsnachweis C eingereicht.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Martina Tichenor', written in a cursive style.

Martina Tichenor

Überlingen, 12. Juli 2020