

# Luiza Ciepielewska

---

## Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,  
84-92

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

sei es explizit oder auch implizit, (noch mal) aufgenommen werden müssen. „Oft zeigen Fehler an, dass Lernende kognitiv und kreativ tätig sind. Sie nehmen zum Beispiel Übertragungen aus anderen Sprachen vor, bilden Analogien, stellen Hypothesen über Regeln auf oder sie experimentieren mit der Fremdsprache, um ihre Äußerungsabsichten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu realisieren“. (Kleppin/Raabe 2001: 15) Der schulische Alltag, wohl auch international, zeigt aber, was schon vor vielen Jahren Macht (1998: 28, bei Aßbeck 2001: 28) thematisierte, dass viele Lehrende dazu neigen, „die Zahl der von den Lernenden gemachten Fehler als Gradmesser des Erfolgs ihrer eigenen Arbeit zu betrachten. Auch aus diesem Grunde verwenden sie so viel Mühe darauf, solche Fehler so schnell wie möglich ‚auszumerzen‘“. Ein zur Routine erstarrter Unterrichtsablauf wie etwa: „Fehler des Lerner → Reaktion des Lehrenden → Korrektur/Sanktion → Reaktion des Lerner“ (vgl. Polletti 2001: 6) stellt somit den mühsamen Prozess des langen Übens in Frage. Anstatt den Lernenden Reize zur mündlichen Produktion zu geben, produzieren unbedachte Korrekturen seitens der Lehrkräfte ungewollt neue Sprachhemmschwellen, lösen nicht selten auch Demotivation und Entmutigung aus.

Das heißt aber nicht, dass die Lernenden nicht korrigiert werden wollen. Die Schwierigkeit bei der mündlichen Korrektur ergibt sich aus ihrem Modus; eine mündliche Korrektur stellt im Gegensatz zu der schriftlichen Korrektur für den Fremdsprachenlehrer eine viel größere Herausforderung dar. Um eine Aussage zu verbessern, hat der Lehrer nicht die nötige Zeit, die er bei der schriftlichen Korrektur hat, er muss sofort Entscheidungen treffen, welche Fehler korrigiert werden sollen sowie auch auf welche Art und Weise. In Bruchteilen von Sekunden muss er eine Entscheidung treffen.

Der Begriff der Korrektur ist komplex und wird von Kleppin (1997: 82) wie folgt zusammengefasst: (1) Als Korrektur wird die Selbstkorrektur durch den Lernenden bezeichnet, der den Fehler gemacht hat. (2) Als Korrektur wird das einfache Signalisieren von Nichteinverständnis (des Lehrers oder auch eines Mitschülers) mit einer Äußerung bezeichnet. (3) Als Korrektur wird das Signalisieren von Nichteinverständnis mit einer Äußerung im Zusammenhang mit einer dazugehörigen Hilfe bezeichnet. (4) Von Korrektur kann man erst sprechen, wenn das zuvor fehlerhafte sprachliche Phänomen dauerhaft gesichert ist.

So weit der Begriff der Fehlerkorrektur gefasst werden kann, so groß ist auch das Dilemma um das Korrigieren.

## **2. Das scheinbare Dilemma – korrigieren oder nicht korrigieren?**

Wer kennt das nicht, man ist gerade dabei etwas zu schildern, ist endlich im Redefluss, da wird man unterbrochen, die Fehler werden aufgelistet, man verliert den Faden. Bei inhaltsorientierten Gesprächen, vor allem in freien Gesprächsphasen,

sind direkte verbale Korrekturen fehl am Platz, denn im Laufe der Zeit gewinnen die Lernenden den Eindruck, die formale Seite der Aussage sei viel wichtiger als der Inhalt, die Mitteilungsabsicht selbst. Auch nach Aßbeck kann folgende Gefahr entstehen: „Durch die Korrektur von Verstößen gegen das sprachliche System lenkt die Lehrkraft das Gespräch jedoch immer wieder auf die sprachformale Ebene und signalisiert dabei auch implizit, dass die formale Korrektheit der Schüleräußerung letztlich eine entscheidendere Rolle spielt als der Inhalt des Gesagten“ (Aßbeck 2001: 29). Um Ablenkung oder sogar Abbruch eines Gesprächs oder einer Aussage zu vermeiden, empfiehlt Polletti (2001: 13) den Lehrern ein kleines „Fehlertraining“. Sie sollen für sich u.a. herausfinden: (a) Ist die Aussage wirklich fehlerhaft oder bewegt sie sich noch im Rahmen der „normalen“ Bandbreite? (b) Bleibt die Aussage trotz des Fehlers noch verständlich? (c) Wie hoch lassen sich die Erfolgsaussichten einer Spontankorrektur einschätzen? (d) Kann Bewusstmachung eventuell weiterhelfen?

Auch Kleppin (1997: 93) warnt vor einer vorschnellen Reaktion: „Sie können, wenn Sie korrigieren, bevor Sie wissen, was der Lernende eigentlich sagen will, größeren Schaden anrichten, als wenn Sie gar nicht korrigieren“. Die Autorin (1997: 82f.) verweist an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen Reparatur und Korrektur: (a) Die Korrektur wird als eine Handlung gekennzeichnet, bei der der Lernende das, was er eigentlich sagen will, aufgibt und die Version des Lehrers übernimmt. (b) Bei der Reparatur passt sich der Lehrer der Äußerungsabsicht des Schülers an, übernimmt sie und gibt dem Lernenden eine Formulierungshilfe.

Die Korrektur ist schwer zu erkennen, da der Schüler meistens dann sprachlich nicht weiter reagiert. Im besten Fall widerspricht der Schüler dem Lehrer und macht ihm klar, dass die Korrektur nicht mit seiner Äußerungsabsicht übereinstimmt. Daher ist es in Zweifelsfällen ratsam, immer nachzufragen. Selbst wenn das in der Muttersprache erfolgen sollte, ist es weniger schädlich für den Lernprozess als der Aufbau von falschen Hypothesen über die Sprache.

Eines steht fest: wenn die Mitteilungsabsicht des Sprechers nicht mehr erkannt werden kann, dürfen die Fehler nicht mehr akzeptiert werden. Auf solche Fehler, seien es Aussprachefehler oder pragmatische Fehler, sollte im Fremdsprachenunterricht explizit eingegangen werden. Nach Kieweg (2007: 5) muss den Lernenden „immer exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die gewollte Mitteilungsabsicht durch fehlerhafte Realisierung verändern kann.“ Zu den stets zu verbessernden Fehlern zählen daher pragmatische Fehler. Diese sollten auf jeden Fall nicht einfach unkorrekt hingenommen werden, da sie in einer echten Gesprächssituation von Muttersprachlern negativ bewertet werden (es herrscht keine Akzeptanz wie bei Aussprache- und Grammatikfehlern) und sie werden häufig als Verhaltensfehler oder sogar als schlechte Charaktereigenschaft der Sprechenden bewertet. Die Lehrer sollen auf derartige Fehler besonders achten, sie hervorheben, erklären, besprechen und Verhaltensalternativen vorstellen. Dazu eignen sich z.B. Dialogmodelle und Rollenspiele. (vgl. Kleppin 1997: 105f.)

### 3. Zum Problem der Fehlertoleranz

Bei Fehlern, die die Kommunikation nicht beeinträchtigen, sollten die Lehrkräfte einsehen, dass es dem Lernen sicher nicht abträglich sein wird, wenn auch nicht immer und nicht alle Fehler korrigiert werden, da das Gehirn eines *native speaker* über ein „Restaurationsprogramm“ (Kieweg 2007: 4) verfügt, das die Aussage für sich korrigiert und somit bleibt die Bedeutung einer Aussage oftmals verständlich: *ich gehe, der Buch*, etc. Eine gute Lösung für die Bewusstmachung der Fehler, ohne den Redefluss zu stören, wäre z.B. das Mitnotieren der Fehler. Eine Liste, die dabei entsteht, erleichtert die Besprechung der Fehler nach der freien Phase und stört somit die Aussage des Schülers nicht. Kieweg macht jedoch darauf aufmerksam, dass Irritationen bei Muttersprachlern oft durch völlig andere Erscheinungen ausgelöst werden, wie z.B. durch den „*Answer-in-a-complete-sentence-Fimmel*“. Der Autor ist darüber entsetzt, dass zahlreiche Lehrkräfte dieses Fehlverhalten den Lernenden einhämmern, „indem sie immer ganze Sätze als Antwort erzwingen, was jeglichem Verständnis von Grammatik entgegenwirkt“ (Kieweg 2007: 5). Der Autor nennt noch andere Beispiele aus dem Englischen: (a) Fehlende Höflichkeitsformen („*I want ...*“, anstatt „*I'd like ...*“). (b) Missachtung der weniger direkten Gesprächseröffnungen und der geringeren Direktheitsgrade im englischen Sprachgebrauch. (c) Die Verwendung von zu stark elaborierten Formen im sprachlichen Alltag: *Would you be so kind as to pass me the sugar, please?* (d) Die falsche Positionierung von „please“ im Satz: „*Could you please shut the door?*“ anstatt „*Could you shut the door, please?*“

Aber nicht allein die Lehrkräfte sind für diese fehlerhaften Erscheinungen verantwortlich. Als Fehlerursache kommen bei Kieweg auch Schulbücher in Frage: „Dies ist immer dann der Fall, wenn durch eine überzogene Gewichtung einer niedrigfrequenten Struktur den Lernenden suggeriert wird, dass diese besonders wichtig sei.“ (Kieweg 2007: 3). Der Autor führt hier das Beispiel im Englischen der eher in der geschriebenen Sprache anzutreffenden Zeitenfolge *past perfect – simple past* an, die allein schon wegen ihrer Komplexität zu einer fehlerhaften Versprachlichung führen kann (*After I had finished the letter, I left the house.*), was durch die zweimalige Verwendung der *simple past*-Form zu vermeiden wäre (*I finished the letter and left the house.*) (vgl. Kieweg 2007: 3). In den Lehrwerken für DaF betrifft es ähnlich wie im Englischen die Zeitenfolge nach der Konjunktion „*nachdem*“, obwohl die Struktur in der Alltagskommunikation seltener als im Klassenzimmer gebraucht wird. Oder auch die Formen des Konjunktiv I, für die im Sprachunterricht viele Stunden vorgesehen werden müssen, bevor es die Lernenden verstehen und anwenden lernen. Wenn nicht die Lehrbuchautoren, dann müssten sich spätestens die Lehrkräfte fragen, inwiefern der Konjunktiv I in der Alltagskommunikation überhaupt gebraucht wird.

Es lässt sich also das Fazit ziehen, dass man neuen Fehlern durch eine überlegte Auswahl am Lehrstoff vorbeugen kann.

#### 4. Zum Zeitpunkt sowie zur Art und Weise der Korrektur

Bei Fehlern im Unterricht ist es offensichtlich, dass sie korrigiert werden sollen, denn andernfalls kommt es zur Stigmatisierung, also einer negativen Brandmarkung des *non-native speaker* (vgl. Kieweg 2007: 7). Wenn wir nicht mit Kindern oder Schülern zu tun haben, bei denen die *native speakers* eine erfreulich hohe Fehlertoleranz aufzeigen, soll damit gerechnet werden, dass sowohl eine „defizitäre Aussprache als auch eine beständige Missachtung der Syntax, der Wortbildungs- und Diskursregeln“ dazu beitragen können, „dass der Sozialstatus des *non-native speaker* bewusst oder unbewusst herabgestuft wird“ (Kieweg 2007:7).

Die goldene Mitte muss deshalb gefunden werden und dies stellt eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Nach Butzkamm (2004: 317) besteht die Kunst darin, „den fruchtbaren Moment abzustimmen, an dem eine Unterbrechung Hilfe statt Hindernis ist“. Direkte Korrekturen sind daher während freier Phasen fehl am Platz im Gegensatz zu stillen Korrekturen. Einerseits unterbrechen sie den Sprecher nicht, auf der anderen Seite stillen sie das schlechte Gewissen der Lehrenden, die zu viele Fehler nicht einfach unkorrekt bleiben lassen können/wollen. Folgendes wurde wissenschaftlich belegt: „ad hoc angebotene Verbesserungen werden während des Unterrichtsgesprächs seitens der Schüler nicht ausreichend wahrgenommen und generieren kaum ein nachhaltiges Wissen“ (Kieweg 2007: 4). In der langjährigen Erfahrung des Lehrers tauchen oftmals immer wieder dieselben Fehler auf. Viele Lehrer fühlen sich dann oft verärgert, wenn sie immer wieder dieselben Fehler hören. Manchen ist leider in solch einer Situation sogar ein öffentliches Bloßstellen in der Klasse des „Sünders“ passiert. Dabei ist es eine gravierende Behinderung für den weiteren Lernprozess. Sogar Muttersprachlern unterlaufen Fehler, schon daher sollte als Grundregel gelten: kein Bloßstellen, kein Tadeln, kein Auslachen. Glücklicherweise sind diejenigen, die von spöttischen „Korrekturen“ im Unterricht verschont blieben. Sogar eine ganz spitze Bemerkung kann Sprachbarrieren hervorrufen und die Lust am Lernen nehmen. Daher darf bei der mündlichen Fehlerkorrektur die affektive Dimension nicht unberücksichtigt bleiben. Wenn der Lehrende dazu tendiert, die Fehler immer streng zu beurteilen, wirkt sich das negativ auf das Lernklima im Klassenzimmer aus. Die Lernenden wollen verbessert werden, jedoch fehlerorientiert und nicht auf die irrende Person gerichtet. Die Lehrkräfte müssen dazu ein ausdifferenziertes Fingerspitzengefühl entwickeln (vgl. Kieweg 2007: 7). Es geht also viel weniger um die Art der Korrektur, um die Noten, die man dabei evtl. bekommt, sondern viel mehr um Fairness und Klarheit. Die Vorgehensweise der Lehrkraft bei der Fehlerkorrektur muss für die Lernenden transparent sein. Wenn der Lehrer zusätzlich noch vermitteln kann, dass mündliche Äußerungen keineswegs „den gleichen Grad an *accuracy* aufweisen“ (Vetter 2007: 37) müssen wie schriftliche Texte, werden seine Schüler unverkrampfter sprechen.

In Übungsphasen werden als geeignetes Mittel verbale und nonverbale Aufforderungsarten zur Selbstkorrektur empfohlen. Kleppin (1997: 96) unterscheidet

folgende verbalen Aufforderungsarten: (a) Man signalisiert, dass ein Fehler in der Lerneräußerung vorkommt. (b) Man kennzeichnet den Fehlerort (z.B. durch explizite Wiederholung des Fehlers, durch Wiederholung der Lerneräußerung und Abbruch direkt vor dem Fehler). (c) Man nimmt eine Fehlerkennzeichnung vor (z.B. über einen metasprachlichen Hinweis). (d) Man weist auf eine mögliche Fehlerursache hin (z.B. Übertragung aus L1, Übergeneralisierung einer Regel). (e) Man erinnert an den Lernzusammenhang einer Struktur (in welchem Zusammenhang und/oder wann wurde das Phänomen behandelt?) (f) Man verweist auf inhaltliche/logische/pragmatische Zusammenhänge.

Um eine Äußerung oder ein Gespräch nicht zu unterbrechen oder abubrechen, erweisen sich nonverbale Aufforderungsarten zur Selbstkorrektur als hilfreich. Bei Blickkontakt kann die Lehrkraft unauffällig, ohne die Aussage des Lernenden zu unterbrechen zur Selbstkorrektur auffordern. Kleppin (1997: 97) nennt in diesem Zusammenhang folgende Aufforderungsarten:

- nonverbales Signal, dass ein Fehler vorliegt (z.B. Kopfschütteln, Stirnrunzeln, Kopfbewegung, Handbewegung, ...)
- nonverbales Signal als Hilfestellung. Einige Beispiele für nonverbale Signale: (i) Generelles Fehlersignal: Stirnrunzeln etc., (ii) Umlaut: mit zwei Fingern Umlautstriche in die Luft malen, (iii) Stimmhafter Konsonant: Finger an Kehlkopf legen, (iv) Wortumstellung (z.B. Inversion): zwei Finger oder beide Arme kreuzen, (v) Vergangenheit: hinter sich zeigen, (vi) Verb unregelmäßig: Wellenbewegung mit Hand.

Die Vorteile dieser Art von Korrekturen liegen auf der Hand: sie sind kürzer und meistens sogar ohne vorhergehende Erklärungen verständlich, unterbrechen die Äußerung nicht, lenken von dem, was der Lerner sagen will, nicht ab, und, worauf Kleppin noch (1997: 96) hindeutet, sie sind günstig für die Gruppenatmosphäre, da sie häufig humorvoll sind und oft als Gruppensprache angesehen werden.

Natürlich eignen sich diese Signale überwiegend bei monologischem Sprechen. In Dialogen oder Forumsgesprächen können die Lehrer nicht verlangen, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die Signale richten. In diesen Situationen geht es um die Konzentration auf den/die Gesprächspartner. Bei Gesprächspausen, Übergängen oder offensichtlichem Zögern eines Sprechenden kann der Lehrer beiläufig Sätze wie „*meintest du ...*“, „*wolltest du ... sagen?*“ einstreuen, oder sogar die Lerner dazu ermuntern, sich kurzfristig Rat von der Lehrkraft zu holen mit Floskeln wie „*kann ich ... sagen?*“, „*ist das richtig?*“. In einer echten Gesprächssituation sind solche Zwischenfragen realistisch und hilfreich (vgl. Vetter 2007: 38).

## 5. Fehler als Übungsanlass

Die Spontankorrektur zeigt sich vor allem bei den Fehlern ineffektiv, „die dadurch entstehen, dass die Fremdsprache eine kontextabhängige Wortdifferenzie-

rung erfordert, die so in der Muttersprache nicht existiert” (Aßbeck 2001: 31). Um nur ein Beispiel aus dem Alltag der Deutsch lernenden Polen zu nennen: „Ich fuhr *auf* dem Fahrrad zur Schule.” In solchen Fällen bedarf es nach Aßbeck (2001: 31) „eines ausführlichen metasprachlichen Feedbacks, das zunächst die Divergenz von Muttersprache und Fremdsprache bewusst macht.”

Wenn den Lernenden im Rahmen des regulären Unterrichts die Möglichkeit eingeräumt wird, Strategien zum Umgang mit Fehlern zu lernen und anzuwenden, so wird es für die Lernenden etwas ganz Natürliches, Fehler zu machen und Fehler machen zu dürfen. Ihre Sprechfreude wird nicht unterdrückt. Vetter (2007: 36) betont, „ein erfolgreicher Umgang mit Fehlern zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Falsches nicht einfach verbessert oder aber unkommentiert stengelassen wird, sondern man gemeinsam mit den Lernern über Fehlerarten, Fehlerursachen und Vermeidungsstrategien spricht”. Die Autorin (2007: 38) empfiehlt u.a. folgende Strategien:

Strategie	Trainingsmöglichkeiten
Umschreibungs- techniken anwenden	Lerner beschreiben Sachverhalte, berichten von Ereignissen usw., die über das Niveau ihrer aktiven Sprachbeherrschung hinausgehen, um so zwangsläufig zu Umschreibungen zu greifen (z.B. Sprachmittlung, Two-Minute-Talk) Lehrkraft zeigt verschiedene Techniken auf wie das Beschreiben von Gegenständen oder deren Verwendungszweck, Einsatz von Vergleichen oder ähnlichen Wörtern
Nachfragen	Lehrkraft äußert sich z.B. im Lehrervortrag oder Unterrichtsgespräch bewusst auf höherem sprachlichen Niveau, um so Nachfragen zu provozieren Lehrkraft hilft den Lernern, Nachfragen zu formulieren
auf Nachfragen ein- gehen	Lehrkraft oder ein Mitschüler stellt gezielte Nachfragen, z.B. zu einer Präsentation oder einem Referat Lehrkraft zeigt verschiedene Möglichkeit des Nachfragens auf und hilft bei möglichen Reaktionen
Reparaturen vor- nehmen	ein gerade neu eingeführtes Phänomen (z.B. Verwendung einer bestimmten Tempusform) wird ins Zentrum gestellt: auf ein vereinbartes Signal der Lehrkraft hin wissen die Lerner, dass sie in diesem Bereich einen Fehler gemacht haben und versuchen sollten, sich selbst zu verbessern (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe) Lehrkraft hilft, wenn nötig auch indem sie die richtige Struktur vorgibt

Um ein an die freie Phase anschließendes Besprechen von Fehlern zu erleichtern, empfiehlt Vetter (2007: 38) die Fehler zu klassifizieren, die je nach Wirkung in die Tabelle eingetragen werden: (i) Kommunikation gewährleistet, (ii) Kommunikation beeinträchtigt, (iii) Kommunikation fehlgeschlagen, (iv) nicht adressaten- oder situationsgerecht. Für die Korrekturphase sollten dann nur die gravierenden Fehler ausgesucht und durch den Einsatz je nach Fehlerart unterschiedlicher Verfahren besprochen werden.

Einen anderen Vorschlag machen Kleppin und Raabe (2001: 19), die ergänzend zu bekannten Formen von Fehlerprotokollen, ein Lieblingsfehlerprotokoll vorschlagen, in dem Fehler aufgeschrieben werden, die man bei sich selbst immer wieder bemerkt, bzw. die häufig korrigiert werden. Die Fehler und die entsprechenden Korrekturen werden gesammelt und z.B. einmal pro Monat „werden die Protokolle in Kleingruppen bearbeitet: Gemeinsamkeiten können gesucht und letztlich die Lieblingsfehler der Kleingruppe gekürt werden. Es kann darüber reflektiert werden, warum gerade diese Lieblingsfehler so resistent sind.“ (Kleppin/Raabe 2001: 19). Oder z.B. eine Fehlerjagd, auf der sich die Lernenden bestimmte Fehler vornehmen sollen (vgl. Kleppin/Raabe 2001: 19): z.B. in einer Übungsphase, in der die Verbstellung im Satz geübt werden soll, können die Schüler auf die falsche Position des Verbs im Satz bei anderen achten. Wenn zusätzlich lustige „Strafen“ (Kniebeugen, Rückwärtszählen, o.ä.) vereinbart werden, kann der Umgang mit Fehlern auf eine humorvolle Art und Weise verlaufen.

Eine nachbearbeitende Fehlertherapie ist auch nach Aßbeck (2001: 30) aus lernpsychologischer Sicht effektiver als die Spontankorrektur, da sie nicht in Konkurrenz stehe zum Interesse des Schülers am Inhalt seiner Äußerung, und somit also die ausschließliche Konzentration auf den Fehler erlaube. „Zudem ermöglicht sie eine Ursachenklärung, Sprachreflexion mit Rückgriff auf sprachvergleichende Verfahren und verständnis- sowie gedächtnisstützenden Medieneinsatz (Verknüpfung von auditiver und visueller Information durch Heranziehen von Schemata, Symbolen, Kontexten zur Verdeutlichung etc. an der Tafel oder auf dem Overheadprojektor)., (Aßbeck 2001: 30)

## 6. Abschließende Bemerkungen

Es lässt sich das Fazit ziehen, aus Fehlern wird man eben doch nicht immer klug. Oft werden implizite Korrekturen von den Lernenden einfach hingenommen, ohne dass sie kognitiv verarbeitet werden. Es gibt vieles, was im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Fehlerkorrektur berücksichtigt werden muss. Zusammenfassend ergeben sich für die mündliche Korrektur folgende Empfehlungen:

- In manchen Unterrichtsphasen wie z.B. in freiem Sprechen hat das Gespräch an sich allein höchste Priorität. Direkte verbale Korrekturen sollten unterlassen werden, der Lehrer kann die häufig vorkommenden Fehler evtl. sammeln und dann als Übungsanlass nutzen.
- Auch in Zweifelsfällen besser nicht korrigieren.
- Entweder alle oder keinen Schüler korrigieren (nicht bei guten Schülern annehmen, dass das ein einmaliger Fehler war und bei schlechten, dass sie immer wieder Fehler machen werden). Diese Gleichbehandlung ist auch günstig für die Gruppenatmosphäre, sie verschafft den Eindruck, dass alle Fehler machen. Somit werden die schwächeren Schüler weniger Sprachhemmungen haben.
- Fair und gerecht benoten.
- Keine neuen Fehler generieren wie z.B. durch die Aufforderung immer in ganzen Sätzen die Fragen zu beantworten.
- Fehler ab und zu auch auf humorvolle Weise darstellen und bearbeiten.

Die Lehrkräfte sollen die Fehler für den Lernprozess nutzen (lernen) und als Hinweise und Informationsquelle über die Fortschritte, evtl. Rückschritte ihrer Lernenden sehen. Die Lernenden dagegen sollen lernen, die Fehler als Zwischenschritte im Lernprozess und nicht als Behinderung zu sehen. Wenn auch ein kleiner Schritt in diese Richtung getan wird, kommen wir dem allgemeinen Wunsch eines effektiveren Lernprozesses näher.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- ABBECK J. (2001) *Noch immer das ewige Dilemma: die mündliche Fehlerkorrektur*, „Der fremdsprachliche Unterricht Französisch“, Heft 4, 28–31.
- BUTZKAMM W. (2004) *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel.
- KIEWEG W. (2007) *Fehler erkennen – Fehler vermeiden*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 88, 2–11.
- KLEPPIN K. (1997) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19, München.
- KLEPPIN K., RAABE H. (2001) *Fehler als Übungs- und Lernanlass*, „Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch“, Heft 4, 15–19.
- KÖNIGS F.G. (2003) *Fehlerkorrektur*, in: Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 377–382.
- POLLETI A. (2001) *Mon Dieu! Qu'est-ce qu'ils font? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung*, „Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch“, Heft 4, 4–13.
- VETTER C. (2007) *Nothing ventured, nothing gained. Mündliche Fehler für den Lernprozess nutzen*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 88, 36–41.

### **CORRECTING ORAL ERRORS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Although the approaches and methods of foreign language teaching have been changing, the problem of correcting oral mistakes is rather not discussed frequently in the literature. Researchers and practitioners agree that errors should be corrected/eliminated immediately in the learning process. However, there are still many doubts concerning when, in what way and by whom learners' errors should be corrected. The present article tries to examine the most common problems related to the problem of error correction in teaching speaking.

**Słowa kluczowe:** błędy językowe, niemiecki jako język obcy, ustna poprawa błędów językowych, nauczanie, ustne korekty