

Masterarbeit
im Lehramtstudium 120 LP
gemäß der Prüfungsordnung vom 30. Juli 2007 (FU-Mitteilungen Nr. 39/2007)

Fach

Institut für Didaktik der Romanischen Sprachen
Freie Universität Berlin

Titel

**Fehlerkultur im kompetenzorientierten
Französischunterricht**

–

Perspektiven aus Forschung, Studium und Unterrichtspraxis

1. Prüferin, Gutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin, Gutachterin: Dr. Bettina Deutsch

vorgelegt von

Vorname, Nachname: Sarah Gogolin

██

██

██

██

Berlin, Datum

Unterschrift

Frau Sarah Gogolin

Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Ich versichere, die Masterarbeit selbstständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den _____
Unterschrift

Danksagung

Die erste Seite dieser Arbeit möchte ich nutzen, um all denjenigen zu danken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt Frau Prof. Dr. Caspari, die es mir ermöglicht hat, meine Masterarbeit am Institut für Didaktik der romanischen Sprachen an der Freien Universität zu schreiben. Die herzliche Betreuung und die tatkräftige Unterstützung bei meiner Studie sowie das meinem Thema entgegengebrachte Interesse prägen diese Masterarbeit und werden mir immer in guter Erinnerung bleiben. Ich hätte mir keine kompetentere und ausdauerndere Ansprechpartnerin wünschen können. Auch Frau Dr. Deutsch danke ich für die Übernahme der Zweitkorrektur.

Meiner Mutter Sabine, meinem Vater Klaus und meiner Oma Ella kann ich für die lebenslange Unterstützung und all die mir entgegengebrachte Liebe nicht genug danken. Auch Stuart danke ich für seine Liebe und seine Geduld mit meiner Arbeit.

Bedanken möchte ich mich zudem bei all meinen Freunden, die ihre Ansichten über die Ergebnisse meiner Arbeit mit mir geteilt und diskutiert haben. Ein besonderer Dank gilt Sabrina für ihr organisatorisches Talent und ihre Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
1 Einleitung	6
2 Theorie	9
2.1 Forschungsstand der Unterrichtsforschung zu Fehlern im Fremdsprachenunterricht	9
2.2 Forschungsstand zur Bedeutung und zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht	12
2.3 Ein veränderter Umgang mit Fehlern als Teil der Kompetenzorientierung im Französischunterricht.....	17
2.4 Fazit und Problemstellung.....	18
3 Material und Methoden	20
3.1 Forschungsmethode	20
3.2 Entwicklung des Erhebungsinstruments.....	21
3.2.1 Testformat	21
3.2.2 Konzeption der Items im Fragebogen	22
3.3 Ablauf der Untersuchung.....	25
3.3.1 Beschreibung der Stichprobe.....	25
3.3.2 Datenerhebung.....	27
3.3.3 Auswertungsverfahren.....	27
3.4 Fazit	29
4 Ergebnisse	30
4.1 Einstellung zum Fremdsprachenerwerb	30
4.2 Ziele und Kompetenzförderung im Französischunterricht.....	32
4.3 Einstellung zu sprachlichen Fehlern	34
4.4 Korrekturen im Französischunterricht.....	35
4.5 Messung sprachlicher Kompetenz	39
4.6 Bedeutung sprachlicher Korrektheit.....	42
5 Diskussion	47
5.1 Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb	47
5.2 Einstellungen zu sprachlichen Fehlern	50
5.3 Einstellungen zum Umgang mit sprachlichen Fehlern	53
5.4 Einstellungen zur kompetenzorientierten Leistungsbewertung	56
6 Reflexion	62
7 Fazit und Ausblick	66
8 Literaturverzeichnis	68
9 Anhang	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich ihrer Fremdsprachenerwerbstheorie (Frage 6).....	32
Abbildung 2:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Ziele des Französischunterrichts (Frage 2).....	33
Abbildung 3:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Förderung von Kompetenzen und sprachlichen Mitteln im Französischunterricht (Frage 3).....	34
Abbildung 4:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich einer Fehlerdefinition (Frage 5).....	35
Abbildung 5:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Nutzens von Korrekturen (Frage 9).....	37
Abbildung 6:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Fehlerthematization im Französischunterricht (Frage 10).....	37
Abbildung 7:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich Peer-Korrekturen (Frage 12).....	38
Abbildung 8:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Bewertung schriftlicher Leistungen (Frage 16).....	40
Abbildung 9:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Standardfranzösischen als sprachliche Norm (Fragen 19 und 20).....	43
Abbildung 10:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Fehlerfreiheit von Sprachproduktionen (Fragen 21 und 22).....	44
Abbildung 11:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der sprachlichen Korrektur in Kommunikationssituationen (Frage 13).....	46

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Kriterienbegründete Definitionen von Fehlern.....	13
Tabelle 2:	Aufgabenformate des Fragebogens.....	22
Tabelle 3:	Themenbereiche des Fragebogens.....	23
Tabelle 4:	Statistische Angaben zur Stichprobe der befragten Studenten und Referendare.....	26

Tabelle 5:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich ihrer persönlichen Sprachbiographie (Frage 1).....	31
Tabelle 6:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Gründe für Korrekturen (Fragen 7 und 8).....	36
Tabelle 7:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Konstitution sprachlicher Leistung (Frage 15).....	39
Tabelle 8:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Fehlerquotienten (Frage 17).....	41
Tabelle 9:	Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich sprachlicher Korrektheit (Frage 18).....	45

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
GeR	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
Hg.	Herausgeber (Singular)
Hgg.	Herausgeber (Plural)
KMK	Kultusministerkonferenz
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Ref.	Referendar bzw. Referendarin
Stud.	Student bzw. Studentin
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Der Umgang mit Fehlern ist aus dem Französischunterricht nicht wegzudenken. Dies gilt zwar für alle Fächer, scheint aber besonders relevant im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht, in dem sprachliche Fehler eine bedeutende Rolle spielen. Wie beim Erwerb der Muttersprache gehören sprachliche Fehler zum natürlichen Prozess der Aneignung einer Fremdsprache. Da im Fremdsprachenunterricht der Unterrichtsgegenstand gleichzeitig auch Kommunikationsmittel ist und die Kommunikation in einer Sprache die Verwendung mündlicher und schriftlicher Redemittel mit einschließt, sind Fehler zwangsläufig in jeder Stunde und bei jeder Schülerin sowie jedem Schüler¹ zu finden und können im Sinne einer erfolgreichen Kommunikation weder vermieden noch ignoriert werden. Dadurch stellt sich unweigerlich die Frage, wie ein Lehrer mit dieser, dem Fremdsprachenunterricht eigenen Situation umgeht. Die Antwort darauf hängt sicherlich entscheidend damit zusammen, welche Einstellung dieser Lehrer gegenüber den sprachlichen Fehlern seiner Schüler hat.

In dieser Arbeit wird bewusst der Begriff „Fehlerkultur“ verwendet, um die zwei Dimensionen des Themas „Fehler“ deutlich zu machen. Vergleichbar mit dem gesellschaftlichen Kulturbegriff kann auch für die Fehlerkultur eine praktische, wahrnehmbare Dimension von einer affektiven, unterbewussten Dimension abgegrenzt werden. Zweitens stellt – vergleichbar mit dem subaquatischen Teil eines Eisbergs – den Großteil einer Kultur dar, der aus Werten, Gedanken, Gefühlen und Normen besteht (OVER 2012:60). Unter Fehlerkultur sind hier demnach sowohl die Art und Weise zu verstehen, wie Lehrer und Schüler im Unterricht mit sprachlichen Fehlern umgehen, als auch die Einstellungen, die sie gegenüber sprachlichen Fehlern haben.

Die Relevanz des Themas „Fehler“ wird besonders für den Französischunterricht deutlich, in dem die Vermittlung von Grammatik und der Fokus auf sprachliche Korrektheit traditionsgemäß eine bedeutende Rolle spielen (vgl. VOGEL 2000:350f.). Die Konsequenz aus jener Fehlertradition zeigt sich darin, dass immer mehr Schüler Französisch in der Oberstufe abwählen und dies hauptsächlich mit zu schlechten Noten, einem zu großen Schwierigkeitsgrad und einer mangelhaften Unterrichtsgestaltung begründen (BITTNER 2003:343). VOGEL (2000:349) spricht hier von der Krise des Französischunterrichts, die er mit der Rolle der „Fehlerfreiheit bzw. der Fehlersanktionierung als überbewertetes Instrument für Selektion, Erfolg und Misserfolg beim schulischen Französischlernen“ begründet.

¹ Zur Erleichterung des Leseflusses werden die Begriffe Lehrer, Lerner, Schüler, Student und Referendar im Folgenden generisch verwendet und bezeichnen ebenso das weibliche wie das männliche Geschlecht.

Im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit darf das Französische nicht zu einer Elitesprache werden. Durch seine morphologischen und syntaktischen Unregelmäßigkeiten sowie seine dem Deutschen unähnliche Phonologie ist es vor allem im Französischunterricht notwendig, Fehler als natürliche Lernbegleiter und Lernchancen zu sehen, um Schüler langfristig zum Französischlernen zu motivieren.

Durch die Beschlüsse des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (EUROPARAT 2001)² und die daraufhin formulierten Bildungsstandards für das Fach Französisch (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004a)³ wurde daher die Konzeption des Französischunterrichts grundlegend reformiert. Die Wahrnehmung des schulischen Französischlernens aus einer Defizitperspektive, die vor allem die sprachlichen Fehler in den Mittelpunkt rückt, wird abgelöst durch die Fokussierung auf das, was ein Lerner bereits beherrscht (HU U. A. 2008:172). Dieser nunmehr kompetenzorientierten Sicht auf eine Schülerleistung liegt dabei zwangsläufig ein verändertes Verständnis von Fehlern zugrunde. Die Ablösung einer defizitorientierten durch eine kompetenzorientierte Fehlerkultur ist damit zugleich eine Bedingung für das Gelingen der Kompetenzreform.

Die Tatsache, dass Fehler theoretisch ihren negativen Stellenwert bei der Leistungsbewertung verloren haben, muss jedoch auch genutzt werden, um im Unterricht eine positive Sicht auf Fehler zu etablieren (KLEPPIN 2006:67) und Schülern ihre Erfolge beim Französischlernen bewusst zu machen.

Um tatsächlich eine Veränderung des Unterrichts zu erzielen, müssen Lehrer die an sie durch die Kompetenzorientierung gestellten Ansprüche reflektieren, verinnerlichen und täglich im Klassenraum praktisch umsetzen. Die Verantwortung für eben jenen Prozess liegt bei der Ausbildung der zukünftigen Lehrer sowie der Fortbildung bereits praktizierender Lehrer. Die universitäre Ausbildung muss in den folgenden Jahren leisten, dass Studenten einen kompetenzorientierten Blick auf Fehler im Französischunterricht entwickeln und diesen auch in der schulischen Praxis aufrecht erhalten. Nur so kann der veränderte Blick auf Fehler schließlich auch erfolgreich in den Einstellungen von Schülern und somit potentiellen zukünftigen Lehrern etabliert werden.

Internationale Vergleichsstudien, wie beispielsweise DESI (KLIEME U. A. 2008) machen es sich zur Aufgabe, u. a. den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. Dabei erklärt DESI die Nutzung von Fehlern als Lerngelegenheiten zu einem allgemeinen Faktor der Unterrichtsqualität. Durch das allgemeine fachdidaktische Interesse an Korrekturprozessen gibt es etliche Studien, die auf die Beobachtung von Fehlerkorrekturen

² Der Beschluss des Europarates von 2001 über den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird in dieser Arbeit im Folgenden mit „GeR“ abgekürzt.

³ Die Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland wird in dieser Arbeit im Folgenden mit „KMK“ abgekürzt.

im Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sind (vgl. TÖNSHOFF 2005). Die Auswertung dieser Studien zeigt, dass es eine Kluft zwischen der Praxis der Fehlerkultur im Fremdsprachenunterricht und den fachdidaktischen Vorstellungen zu diesem Thema gibt. Gründe für den anscheinend anhaltend defizitorientierten Umgang mit Fehlern werden durch die Studien jedoch in der Regel nicht untersucht. Auch auf den Einfluss curricularer Neuerungen durch die Bildungsstandards (KMK 2004a) auf die Fehlerkultur im Französischunterricht wird bis jetzt in keiner Studie explizit eingegangen.⁴ Die Komplexität des Themas und die Relevanz desselben für die Lehrerbildung verlangen jedoch nach der Klärung von Gründen oder zumindest dem Aufdecken von Konfliktfeldern für weitere modifizierte theoretische und empirische Betrachtungen zur Fehlerkultur im Französischunterricht. Neue Forschungserkenntnisse können helfen, Studenten während der Ausbildung bewusst auf die Probleme der Praxis aufmerksam zu machen und diese kompetenzorientiert zu reflektieren.

Ich erhoffe mir von dieser Arbeit, eine erste Studie zur Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht, die im Gegensatz zur Beobachtung der unterrichtlichen Praxis die Einstellungen von Studenten und Referendaren zum Thema „Fehlerkultur“ erfasst. Ziel dieser Studie ist es nicht, Schwächen der Teilnehmer in Bezug auf den Umgang mit Fehlern aufzudecken, sondern vielmehr deren spezifisches Erfahrungs- und Professionswissen zur Exploration dieses so grundlegenden Themas zu nutzen. Diese Studie soll ferner zeigen, welche Rolle die Erforschung subjektiver Theorien für die Lehrerbildung spielt und gleichzeitig beispielhaft demonstrieren, dass dieser Forschungsmethode die Aufmerksamkeit der fachdidaktischen Forschung gebührt.

Ausgehend vom Studium der fachdidaktischen Literatur und der Herausarbeitung zentraler Aspekte einer Fehlerkultur im Französischunterricht wurde in dieser Studie ein Online-Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen zum Thema „Fehlerkultur“ entwickelt und von 28 Studenten und 14 Referendaren getestet. Der Fragebogen enthielt insgesamt 24 Fragen zu verschiedenen Aspekten des Themas. Dabei wurden sowohl Einstellungen zu sprachlichen Fehlern als auch zum Französischunterricht und zur Kompetenzorientierung selbst erfasst. Die Antworten der Befragten auf die hauptsächlich teiloffenen Fragen wurden mittels EXCEL und MAXQDA ausgewertet, gruppenintern und gruppenübergreifend interpretiert und unter Hinzunahme fachdidaktischer Literatur diskutiert.

⁴ Bohnensteffen (2010) untersucht zwar die curricularen Vorgaben aller deutschen Bundesländer zum Fach Englisch, setzt es sich jedoch nicht zum Ziel, im Rahmen seiner umfangreichen empirischen Studie Einstellungen von Lehrern gegenüber den kompetenzorientierten Neuerungen dieser curricularen Vorgaben zu erfassen.

2 Theorie

Das Thema „Sprachliche Fehler“ ist aufgrund seiner bereits erwähnten fundamentalen Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht inhaltlich sehr umfangreich und muss für eine zielführende Untersuchung der Einstellungen von angehenden Lehrern zunächst präzisiert werden. Im Folgenden sollen daher einige zentrale Erkenntnisse verschiedener empirischer Studien zusammengetragen werden. Die Auseinandersetzung mit bisher gewonnenen Erkenntnissen dient als inhaltliche Grundlage für die Konzeption des Fragebogens. Zudem ermöglicht sie die Einordnung der Ergebnisse dieser Studie in den Forschungsdiskurs und darüber hinaus die Schaffung neuer Perspektiven. Der Umstand, dass die Studien sich in ihren Populationen und Methoden unterscheiden, muss dabei berücksichtigt werden, kann jedoch auch als Bereicherung im Sinne einer weit gefächerten Betrachtung des Themas gesehen werden.

2.1 Forschungsstand der Unterrichtsforschung zu Fehlern im Fremdsprachenunterricht

Gleichwohl sich die fremdsprachendidaktische Forschung seit den neunziger Jahren recht intensiv mit sprachlichen Fehlern beschäftigt, sind die gewonnenen Erkenntnisse nur selten empirisch gesichert und zum Teil widersprüchlich. SCHOORMANN & SCHLAK (2011:77) begründen dies für den mündlichen Bereich mit der Faktorenkomplexität von Korrekturen im Fremdsprachenunterricht. Da es konkret für den Französischunterricht bisher kaum empirische Untersuchungen zum praktischen Umgang mit sprachlichen Fehlern gibt und die Einstellungen von Französischlehrern gegenüber sprachlichen Fehlern bislang noch unerforscht sind, werden Ergebnisse anderer Studien, beispielsweise aus dem Englisch- oder dem DaF-Bereich als Ausgangspunkt für diese Untersuchung genutzt. Dabei gilt auch für diese Fachbereiche, dass die vier Hauptfragen bezüglich Korrekturen nach HENDRICKSON (1978:389) WANN, WAS, WIE und WER durch Unterrichtsbeobachtungen recht umfangreich – wenn auch nicht immer schlüssig – erforscht sind, die Einstellungsforschung zum Thema „Sprachliche Fehler“ jedoch nur fragmentarische Ergebnisse liefert. Neben der grundlegenden Studie von KLEPPIN & KÖNIGS (1991) finden sich auch in den Arbeiten von CATHCART & OLSEN (1976), KLEPPIN & KÖNIGS (1993), GNUTZMANN & KIFFE (1993), SCHULZ (1996, 2001), LOCHTMAN (2002), LASAGABASTER & SIERRA (2005) sowie BOHNENSTEFFEN (2010) vereinzelt Aufschlüsse über Einstellungen von Lehrern und Schülern zu sprachlichen Fehlern.⁵

⁵ Auf empirische Studien zu eher praktischen Aspekten der Fehlerkorrektur (CHAUDRON 1977; HENDRICKSON 1978; RAABE 1983; BEBERMEIER 1984; BLEYHL 1984; HENRICH UND HERLEMANN 1986; LYSTER UND RANTA 1997; HAVRANEK 2002) soll aufgrund der Zielsetzung meiner Arbeit nicht näher eingegangen werden.

- **Zusammenhang zwischen Einstellungen und Praxis**

KLEPPIN & KÖNIGS (1991), die Einstellungen von Italienisch- und Spanischlehrern durch deren Kommentare zu Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts und anschließende Interviews eruierten, konnten feststellen, dass sich die von den Lehrern geäußerten Einstellungen zum Zeitpunkt und zur Art von Korrekturen bzw. dazu, durch wen korrigiert wird, oft nicht mit der Unterrichtsrealität decken. Gründe für die Kluft zwischen Einstellung und praktischer Umsetzung wurden bislang jedoch noch nicht erforscht.

Beim Vergleich der empirischen Untersuchungsergebnisse lässt sich für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts desweiteren feststellen, dass die meisten Lehrer zwar von der Notwendigkeit von Korrekturen überzeugt sind, den Umgang mit Fehlern jedoch als problematisch empfinden, nicht zuletzt weil Schüler – offenbar allen Korrekturbemühungen zum Trotz – immer wieder dieselben Fehler machen (vgl. KLEPPIN & KÖNIGS 1991).

In fast allen Untersuchungen, die sowohl Lehrer- als auch Schülereinstellungen erfassen, wird deutlich, dass beide Gruppen unterschiedliche Standpunkte bezüglich der Thematisierung von Fehlern einnehmen (vgl. SCHULZ 1996, 2001; KLEPPIN & KÖNIGS 1991, 1993; LASAGABASTER & SIERRA 2005; BOHNENSTEFFEN 2010):

The current research in this area, albeit scant, indicates that there is a mismatch in students' and teachers' belief systems about error correction, with students generally in favor of more corrections, [...] and teachers generally in favor of less oral error correction in order not to impede students' communication [...]. (RUSSELL 2009:28)

Dass Schüler sprachliche Korrekturen explizit wünschen, wird durch viele weitere Studien bestätigt (z. B. CATHCART & OLSEN 1976; GNUTZMANN & KIFFE 1993). KLEPPIN & KÖNIGS (1993:86f.) betonen jedoch, dass die Art der Korrektur über deren affektive Konsequenzen entscheidet. Sie konstatieren, dass die Mehrheit der an einer Bochumer Universität befragten Studenten Korrekturen als unangenehm und in affektiver Hinsicht als grundsätzlich negativ besetzt bezeichnet.

Es stellt sich die Frage, welche Gründe Lehrer für die Korrektur sprachlicher Fehler haben. LOCHTMAN (2003:1) stellt diesbezüglich die Hypothesen auf, Lehrer wollten ihren Schülern einerseits beim Lernen weiterhelfen, durch Korrekturen aber möglicherweise auch die Disziplin in der Klasse aufrechterhalten. KLEPPIN & KÖNIGS (1991:292) schlussfolgern aus ihren Ergebnissen, dass Lehrer sich aufgrund ihres Rollenverständnisses als Korrekturinstanz für die Fehler ihrer Schüler verantwortlich fühlen.

VOGEL (2000:352) sieht hier zudem einen Zusammenhang mit dem Empfinden von Fehlern als Defizite sowohl auf Seiten der Lehrer als auch der Schüler. Dabei betonen KLEPPIN & KÖNIGS (1991:291), dass Lehrer mit ihrer „Theorie“ unmittelbar die „Theorie“ ihrer Schüler prägen. Während BOHNENSTEFFEN (2010:225) auch in seiner Studie eine defizitorientierte

Einstellung der Englischlehrer konstatiert, meinen KLEPPIN & RAABE (2001:16), Lehrer hätten den positiven Stellenwert von Fehlern bereits übernommen, die Schwierigkeit läge jedoch in dessen praktischer Umsetzung und damit dessen Übermittlung an die Schüler.

- **Zusammenhang zwischen fachdidaktischen Vorstellungen und Praxis**

Die Beobachtung, dass im Französischunterricht Grammatik traditionell als Lerngegenstand gilt (ZIMMERMANN 1984:50; APPEL 2000:226), wirkt einem förderlichen Umgang mit Fehlern entgegen. BLEYHL (1999:252) spricht hier sogar von einer „Entdrosselung der Sprache“. Liegt der Fokus des Unterrichts statt auf der Kommunikation auf der Grammatik, zeige sich dies zwangsläufig in einer geringeren Fehlertoleranz. BOHNENSTEFFEN (2010:183) bestätigt für den Englischunterricht sowohl eine Grammatiklastigkeit als auch eine geringe Fehlertoleranz und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Englischlehrer selbst in schriftlichen Arbeiten der Sekundarstufe II morphosyntaktische Fehler stärker ahnden als kommunikationsbeeinträchtigende.

Die geringe Fehlertoleranz spiegelt sich laut BOHNENSTEFFEN (2010) auch darin wieder, dass er in seiner Untersuchung fast ausschließlich die Lehrerkorrektur oder die lehrerseitig initiierte Selbstkorrektur feststellen kann. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der DESI-Studie, wonach der Lehrer in mehr als zwei Drittel aller Korrekturfälle selbst korrigiert (KLIEME U. A. 2008:353). KLEPPIN & KÖNIGS (1991) beobachten darüber hinaus, dass sich lediglich 2% der Schüler für Korrekturen durch Mitschüler aussprechen, obwohl die fachdidaktische Literatur gerade diese Art der Korrektur befürwortet.

Die zentrale Rolle des Lehrers kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass der sprachliche Fehler im Fremdsprachenunterricht nach wie vor einen hohen Stellenwert in Bezug auf die Feststellung sprachlicher Leistung hat (BOHNENSTEFFEN 2010:226). Selbst wenn Lehrer mehr und mehr den Positivstandpunkt gegenüber Fehlern einnehmen, sehen Schüler ihre Fehler fast immer im Kontext „Bewertung“ und messen die sprachliche Leistung einer Äußerung an deren Fehlerfreiheit. So ist es nicht verwunderlich, dass Schüler – konträr zu fachdidaktischen Vorstellungen – Fehlern einen defizitären Charakter beimessen und folglich versuchen, diese möglichst zu vermeiden (KLEPPIN & RAABE 2001:17).

Aus dieser kurzen und zwangsläufig unvollständigen Darstellung der empirischen Forschung zum Thema wird deutlich, dass viele der Ergebnisse modernen fachdidaktischen Empfehlungen widersprechen.

Studien zeigen folglich, dass es eine Kluft gibt zwischen den Einstellungen von Lehrern und dem praktischen Umgang mit Fehlern im Französischunterricht. Untersuchungen zum Zusammenhang von fachdidaktischen Vorstellungen und der Praxis im Französischunterricht weisen ebenfalls auf Diskrepanzen hin. Der Zusammenhang zwischen

Einstellungen von Französischlehrern zum Thema „Sprachliche Fehler“ und den fachdidaktischen Ansichten wurde bisher jedoch noch nicht empirisch untersucht.

2.2 Forschungsstand zur Bedeutung und zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht

Die Empirie macht deutlich, dass die schulische Praxis des Französischunterrichts, deren natürliche Begleiter sprachliche Fehler sind (CORDER 1967:161), nach einer Fehlerkultur verlangt, die sowohl in Lern- als auch in Leistungssituationen den positiven Stellenwert von Fehlern vorlebt. Im Folgenden sollen grundlegende Aspekte einer laut Fachliteratur erfolgreichen Fehlerkultur dargestellt werden. Aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit, werden auch hier ausschließlich fremdsprachendidaktische Ansätze einbezogen. Beleuchtet werden dabei vor allem diejenigen Bereiche, bei denen grundlegende persönliche Einstellungen zu sprachlichen Fehlern von Bedeutung erscheinen. Weniger wird auf Aspekte zum praktischen Umgang mit Fehlern eingegangen.

- **Fremdsprachenerwerbsforschung**

Als Zweitsprachenerwerb ist jeder Spracherwerb zu verstehen, der simultan oder konsekutiv zum Erstsprachenerwerb verläuft (GÜNTHER & GÜNTHER 2004:99). Eine engere Definition zum Fremdsprachenerwerb liefert APELTAUER (1997:15), indem er diesen als „Zweitsprachenerwerb unter eingeschränkten, das heißt unterrichtlich gesteuerten Bedingungen“ bezeichnet. Die Fremdsprachenerwerbsforschung ist vornehmlich durch drei große Theorien (Kontrastiv-, Identitäts- und Interlanguagehypothese) geprägt.⁶

Wie MACHT (1998:353) konstatiert, ist eine neue Sprache zu komplex, um sie sofort fehlerfrei zu sprechen. Die Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung lassen Fehler zudem in einem völlig neuen Licht erscheinen. Der Schüler baut sich „dynamisch, adaptiv, auf positive Rückmeldung ausgerichtet, selbstorganisierend und konstruktiv“ (KIEWEG 2006:31) seine Lernautsprache auf. Fehler werden als nützliche Hinweise für die Analyse eben dieser Lernautsprache gesehen werden, also als Indikatoren für Lernfort-, aber auch Lernstill- und Lernrückschritte (KLEPPIN 2000:987). Bezogen auf den Lernweg betont bereits CORDER (1967:167):

„...we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning.”

Die Faktoren beim Erwerb der Fremdsprache sind vielfältig und sollen hier aus ökonomischen Gründen nicht näher erläutert werden. Auch auf praktische Erkenntnisse der

⁶ Die „Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen“ können hier nicht im Einzelnen besprochen werden, es soll jedoch auf BAUSCH UND KASPER (1979) hingewiesen werden, die einen guten Überblick schaffen.

Fremdsprachenerwerbsforschung wie Fehlerursachen – beispielsweise Interferenzen und Übergeneralisierungen – wird nicht näher eingegangen. Zu betonen ist, dass der Erwerb der Fremdsprache nicht mit dem der Muttersprache gleichzusetzen ist. Beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb müssen Einflüsse von Erstsprache und Zielsprache genauso beachtet werden wie Lernbedingungen im Unterricht, außerschulischer Sprachkontakt und Persönlichkeitsmerkmale des Lerners (KRAMPITZ 2006:24ff.).

„Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist.“ (BAUSCH & KASPER 1979:15)

In der Fachdidaktik besteht Einigkeit darüber, dass Lerner intuitiv Hypothesen über Sprache bilden und diese testen (KLEPPIN 2010:225). In diesem Zusammenhang können Fehler „als Dokumentationen von Spracherwerbsverläufen und Annäherungen an die Zielsprache“ betrachtet werden (BARKOWSKI 2007:158).

- **Sprachliche Fehler und die Bedeutung sprachlicher Korrektheit**

Vor diesem Hintergrund kann der im Alltag meist negativ konnotierte Begriff „Fehler“ nicht unreflektiert in den Französischunterricht übernommen werden. Ganz im Gegenteil sollten Fehler im Sinne eines prozessorientierten Fremdsprachenunterrichts didaktisiert werden. Sie sind folglich weniger als Defizite, sondern vielmehr als Lernchancen zu sehen (vgl. KLEPPIN 1995; KLEPPIN & RAABE 2001).

Hier gilt es beispielsweise zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern zu unterscheiden, wobei unter einem Performanzfehler ein Versprecher oder ein Fehlgriff verstanden wird, den der Lerner selbst korrigieren könnte. Ein Kompetenzfehler dagegen betitelt einen Irrtum, also etwas, das der Lerner noch nicht verstanden oder wieder vergessen hat (KLEPPIN 2006:64). Vor allem beim Kompetenzfehler zeigt sich das ungeheure Lernpotential von Fehlern.

Einen Fehler eindeutig zu definieren wird durch diese veränderte Sichtweise jedoch unmöglich. Vielmehr sind je nach Kontext unterschiedliche Definitionen möglich. Für den sprachlichen Fehler scheinen mir aufgrund ihrer Komplexität vor allem die nach Kriterien unterteilten, auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen Definitionen von KLEPPIN (1998:19; Tabelle 1) passend.

Tabelle 1: Kriterienbegründete Definitionen von Fehlern (verändert nach KLEPPIN 1998:19).

Kriterium	Definition
1. Sprachliche Korrektheit	a) Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. b) Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.

	c) Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt. [deskriptive Norm]
2. Verständlichkeit	d) Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht e) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
3. Situationsangemessenheit	h) Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde. [pragmatische Norm]
4. Unterrichtsabhängige Kriterien	f) Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt. [präskriptive Norm] g) Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet. i) Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.
5. Flexible Kriterien	j) Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

Für den Umgang mit Fehlern bedarf es vor allem beim schulischen Spracherwerb einer Norm, die der besonderen Situation des Französischunterrichts angemessen ist. In Anlehnung an BOHNENSTEFFEN (2010) soll verdeutlicht werden, warum eine linguistische Fehlernorm für den Französischunterricht nur eingeschränkte Gültigkeit haben kann und welche Anforderungen dieser Umstand an Französischlehrer stellt.

Eine rein linguistische Sicht auf Fehler verlangt prinzipiell nach einer allgemein gültigen sprachlichen Norm, wobei jede Abweichung von dieser Norm als Fehler gilt. Diese Sichtweise lässt sich aus verschiedenen Gründen nicht auf den Französischunterricht übertragen. Zunächst muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es sich bei den meisten Französischlehrern nicht um Muttersprachler handelt und diese daher auch nicht über die nötige Sprachkompetenz verfügen, um jeden Fehler eindeutig zu identifizieren. Desweiteren würden somit persönliche Faktoren, den Schüler betreffend, aus der Betrachtung ausgeschlossen. Dies scheint für die Schule kontraproduktiv.

Zudem muss unterschieden werden zwischen dem Anfangsunterricht und dem Unterricht in fortgeschrittenen Klassenstufen. Anfangs wird das Französische vornehmlich vorstrukturiert gelernt. Die sprachliche Norm wird hierbei von den Richtlinien und Rahmenplänen vorgegeben. In späteren Lernjahren dagegen würde ein Festhalten an eben jener Norm einem authentischen Sprachgebrauch eher im Wege stehen. Die Tatsache, dass es für die Oberstufe keine Lehrbücher mehr gibt, verdeutlicht diesen Umstand.

Letzten Endes bedarf es aufgrund einer verpflichtenden Leistungsbewertung zwar einer sprachlichen Orientierung für Lehrer wie auch für Schüler, die Bewertung sprachlicher Leistung sollte jedoch auch auf der Grundlage unterrichtlichen Geschehens vorgenommen werden. Nichtsdestotrotz darf dies nicht in einer verengten Sicht auf Unterricht resultieren. BOHNENSTEFFEN (2010:26) beschreibt das Spannungsfeld wie folgt:

„Eine Festlegung didaktischer Normen ist aus Gründen der Objektivität, Justiziabilität und Orientierung für die Schüler notwendig, allerdings darf eine Festlegung nicht dazu führen, dass Schülerleistungen ausschließlich auf der Grundlage festgelegter Normen bewertet werden. Vielmehr bedarf es einer angemessenen Flexibilität in der Anwendung sprachlicher Normen.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lehrer für das Identifizieren sprachlicher Fehler auf linguistische Kriterien angewiesen sind und gleichzeitig didaktisch agieren müssen. Linguistische und didaktische Kriterien bedingen sich daher nicht zuletzt bei der Bewertung und der Korrektur einer Schülerleistung.

Es liegt folglich nahe, dass das Bestreben des Lehrers nach sprachlicher Korrektheit hinter die Bedürfnisse des Lerners zurücktreten muss (POLLETI 2001:6). Sprachliche Korrektheit nimmt laut VOGEL (2000:351) einen zu großen Raum in der Schule ein. Er bemängelt, der Französischunterricht versuche, die Schüler an ein ideales Niveau heranzuführen, welches unter Berücksichtigung der Fremdsprachenerwerbtheorie ein inadäquates Ziel des Unterrichts darstellt. Er fügt hinzu, dass das Vermeiden von Fehlern dazu führe, einen sprachlichen Fehler mit einem Versagen gleichzusetzen. Anstatt sich seinem Bestreben nach sprachlicher Korrektheit hinzugeben, sollte der Französischlehrer demnach toleranter gegenüber Fehlern agieren und differenziert korrigieren. Passend dazu scheint NIEWELERS (2006:288) Aussage: „Derjenige Lehrer, der meint, alles korrigieren zu müssen, korrigiert gar nichts!“

- **Korrektur sprachlicher Fehler**

Es stellt sich die Frage nach der idealen Korrekturmethodik, die sicherlich im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgiebig diskutiert werden kann und soll. Da diese Arbeit eine grundlegende Exploration des Themas „Fehler im Fremdsprachenunterricht“ zum Ziel hat, soll zudem zwar auf Unterschiede zwischen dem Umgang mit mündlichen und schriftlichen Fehlern hingewiesen werden, diese jedoch nicht näher präzisiert werden.⁷

Da für diese Untersuchung jedoch die Rolle des Lehrers während der Korrektur bedeutsam ist, soll kurz darauf eingegangen werden, *wer* korrigiert.

Wie bereits erwähnt, dominiert die Lehrerkorrektur oder die lehrerseitig initiierte Selbstkorrektur die Praxis (vgl. KLEPPIN & KÖNIGS (1989, 1991, 1993); LYSTER & RANTA (1997); KLIEME U. A. (2008); BOHNENSTEFFEN (2010)). Die Fachdidaktik spricht sich bei der Behandlung von Fehlern jedoch für die Peer-Korrektur aus. JOOSTEN & NIEWELER (2001:21) machen deutlich, dass Schüler aktive Teilnehmer am Korrekturprozess sein müssen.

⁷ SCHOORMANN UND SCHLAK (2011) bieten einen gut strukturierten Überblick über fachdidaktische Anschauungen und empirische Studien zur mündlichen Korrektur im Fremdsprachenunterricht. BOHNENSTEFFEN (2010) fasst wesentliche Aspekte schriftlicher Korrekturen im Fremdsprachenunterricht zusammen.

Dazu müssen Schüler früh lernen, den „Lehrer [nicht] als lebendige Korrekturquelle“ zu sehen und ihre Mitschüler sowie sich selbst produktiv korrigieren zu können (JOOSTEN & NIEWELER 2001:21). Die Signifikanz dieses Aspektes zeigt sich in der Aussage: „Die Ermutigung und Befähigung zur Eigenkorrektur bedeutet schließlich die Übertragung des Prinzips der Schülerorientierung auf die Fehlerdidaktik.“ (JOOSTEN & NIEWELER 2001:20). Über das Markieren bzw. Verbessern der Fehler hinaus sollte es Französischlehrern ein Anliegen sein, besonders gelungene Textpassagen oder Aussagen lobend hervorzuheben. Diese Art der „Positivkorrektur“ (BAUSCH 2005:9) ermutige Schüler dazu, sprachliche Risiken einzugehen und schaffe einen Rahmen, in dem Hypothesen ohne Angst vor negativen Konsequenzen getestet werden können. Wird eine Korrektur dagegen als bloßstellend empfunden, kann dies dazu führen, dass Schüler es vorziehen, sich weniger zu beteiligen oder nur das sagen, was sie sicher wissen (KLEPPIN 2006:66). Kleppin betont, dass die affektive Dimension des Korrekturverhaltens ein ausgesprochen wichtiger Faktor beim Lernen einer Fremdsprache ist.

Das Thema "Korrektur" sollte gerade in diesem Hinblick nicht isoliert als Korrekturverfahren betrachtet, sondern im Gesamtkontext einer Fehlerkultur im Französischunterricht reflektiert werden. Dies bedeutet, Lehrer sollten ihre Aufmerksamkeit nicht nur dem Korrekturvorgang selbst, sondern auch der anschließenden Auseinandersetzung mit fehlerhaften Äußerungen bzw. Textprodukten schenken. Dies ist entscheidend dafür, dass Schüler eine Korrektur nicht als Bestrafung, sondern vielmehr als deutlich erkennbare Lernhilfe zu verstehen (BOHNENSTEFFEN 2010:48).

- **Leistungsbewertung**

Laut GIRMES (2008:16) untergrabe eine ausschließliche Orientierung an Noten „das Sach- und Lerninteresse“ der Schüler. SCHIFFLER (2003:238) konstatiert, dass die Aufgabe des Lehrers als Sprachmittler, Helfer und Motivator mit der als Zensor nicht vereinbar ist. Trotzdem besteht die Aufgabe des Lehrers im institutionalisierten Französischunterricht nicht nur in der Lernförderung, sondern auch in der Leistungsbewertung. Die durch Prüfungen und Tests oft negative Konnotation von Fehlern in den Köpfen der Schüler wirkt sich jedoch auch auf Lernsituationen aus (KLEPPIN 2006:64). Erst wenn Fehler auch in der Leistungsbewertung ihren negativen Stellenwert abgelegt haben, kann im Unterricht angstfrei und offen mit ihnen umgegangen werden. Ebenjene Entwicklung soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.3 Ein veränderter Umgang mit Fehlern als Teil der Kompetenzorientierung im Französischunterricht

Der Wandel des sprachlichen Fehlers vom „Sündenfall“ zum Lernbegleiter oder noch mehr zur Lernchance, resultiert in einer Evolution vom defizitorientierten zum kompetenzorientierten Umgang mit Fehlern (NIEWELER 2006:281). Gerade in dieser veränderten Wahrnehmung des Fehlers und damit des Lernprozesses besteht eine der großen Neuerungen der Kompetenzorientierung (vgl. HU U. A. 2008:171f.).

Der GeR (EUROPARAT 2001) als eines der zentralen Dokumente für die Umstrukturierung des Fremdsprachenunterrichts macht es möglich, Lernerkompetenzen mittels Kann-Beschreibungen einzuschätzen. Die neuen Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (KMK 2004b) richten sich nach den Empfehlungen des GeR und zeigen, dass die Sprachrichtigkeit nicht alleiniges Maß für die sprachliche Leistung eines Schülers ist. Die Beurteilung der sprachlichen Leistung „darf sich nicht allein an der Zahl der sprachlichen Verstöße oder an einem Verhältnis Fehlerzahl : Wortzahl orientieren; vielmehr muss [sie] auch daraufhin beurteilt werden, in welchem Maße die kommunikativen Ziele erreicht werden.“ (KMK 2004b:22)

Die Abschaffung des Fehlerquotienten als pseudo-objektiver Wert zeigt sich auch im ebenfalls auf den Kann-Beschreibungen basierenden Bewertungsraster für freie Textproduktionen, das Berliner Französischlehrern vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg⁸ zur Verfügung gestellt wird (FACHBRIEF NR. 8 FRANZÖSISCH 2007).⁹ Durch den zusätzlichen Fokus auf die Textgestaltung – also Kriterien wie Verständlichkeit und Situationsangemessenheit – sollen Schüler dazu ermuntert werden, trotz der komplexen französischen Grammatik mehr Mut zu sprachlichen Risiken aufzubringen und Kreativität zu zeigen.

Die fast völlige Abwesenheit des Begriffes „Fehler“ in den Deskriptoren des GeR (EUROPARAT 2001) bedeutet jedoch nicht, dass der Umgang mit Fehlern aus dem Französischunterricht verschwinden soll (KLEPPIN 2006:67). Vielmehr haben Lehrer durch die Beschreibung von vorgegebenen Zielen („Outputorientierung“) anstelle von verbindlichen Unterrichtsinhalten („Inputorientierung“) mehr Freiheiten, Fehler lernförderlich in den Unterricht zu integrieren und auf individuelle Lernprozesse ihrer Schüler einzugehen.

Die klare Trennung von Teilkompetenzen (Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmitteln) und sprachlichen Mitteln verdeutlicht darüberhinaus

⁸ Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg wird in dieser Arbeit im Folgenden mit „LISUM“ abgekürzt.

⁹ Für die durch die Senatsverwaltung von Berlin herausgegebenen Französisch-Fachbriefe werden im Fließtext der Name und die Nummer als Quelle angegeben.

den veränderten Stellenwert der Grammatik. Auch wenn die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel eine Voraussetzung für die Realisierung der Kompetenzen ist, ist deren sichere und fehlerfreie Anwendung nicht mehr oberstes Ziel im Französischunterricht (LISUM 2011:25). Dies liefert einen Ansatz für einen toleranteren Umgang mit Fehlern und bietet die Möglichkeit, die neue Fremdsprache tatsächlich zu gebrauchen. Vielleicht liegt gerade darin die Chance, mehr Lerner langfristig für das Erlernen des Französischen zu gewinnen.

2.4 Fazit und Problemstellung

Die Feststellung LEUPOLDS (2002:17), es sei zu Beginn des neuen Jahrtausends schwierig, Schüler für das Erlernen der französischen Sprache zu interessieren und die Annahme, das Fach Französisch sei für Schüler aufgrund schlechter Noten und einer hohen „Lernschwierigkeit“, die sich vornehmlich durch eine komplexe, dem Deutschen unähnliche Grammatik begründet, wenig attraktiv, verlangen nach einer Reaktion von Seiten der Fachdidaktik.

Sprachliche Fehler als Konsequenz der sprachstrukturellen Besonderheiten des Französischen stellen folglich für den Französischunterricht eine besondere Herausforderung dar. Die Kompetenzreform als Möglichkeit, Schüler wieder für das Erlernen des Französischen zu begeistern, ist daher eng verknüpft mit einer neuen Sicht auf sprachliche Fehler. Um Schüler kompetenzorientiert zu fördern, müssen zukünftige Lehrer den positiven Wert von Fehlern verinnerlichen und ihn ihren Schülern im Unterricht vorleben. Die Forschung zeigt, dass vor allem die praktische Umsetzung einer kompetenzorientierten Fehlerkultur auf Widerstände stößt.

Trotz hitziger Diskussion und etlicher Publikationen zum Thema „Fehler im Fremdsprachenunterricht“ sind Studien über die Fehlerkultur speziell im Französischunterricht unzureichend. Sie beziehen sich weder auf den Französischunterricht, noch sind sie aktuell genug, um Prinzipien der Kompetenzorientierung zu thematisieren. Als aktuellste Arbeit zum Thema kann BOHNENSTEFFENS (2010) Standortbestimmung in Bezug auf die schriftliche Fehlerkorrektur im Englischunterricht der Sekundarstufe II betrachtet werden, die zwar durch ihre Aktualität einen Kompetenzbezug zeigt, Aspekte eines kompetenzorientierten Umgangs mit sprachlichen Fehlern jedoch nicht explizit thematisiert und deren Ergebnisse für den Englischunterricht nicht ohne weiteres auf den Französischunterricht übertragen werden sollten. Gründe hierfür sind beispielsweise sprachstrukturelle Unterschiede sowie verschiedene Fächertraditionen.

Eine grundlegende, gezielt auf den Französischunterricht ausgerichtete Untersuchung, die Einstellungen zu sprachlichen Fehlern vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung zum Gegenstand hat, ist folglich für eine zukünftige Erforschung des Gebietes dringend

notwendig. Ganz im Sinne der Hypothese von CATHCART & OLSEN (1976), dass die Einstellungen von Lehrern zu Fehlern einen Einfluss auf Unterrichts- und Lernprozesse haben, soll ausgehend von der Analyse der fachdidaktischen Literatur zum Thema der Frage nachgegangen werden, wie Studenten und Referendare über sprachliche Fehler beim Erwerb des Französischen denken und welchen Stellenwert sie Fehlern in der Leistungsbewertung beimessen.

Aus diesem Grund hat diese Arbeit nicht das Ziel, die unterrichtliche Praxis des kompetenzorientierten Französischunterrichts zu beobachten, sondern vielmehr persönliche Einstellungen von angehenden Lehrenden bezüglich des Themas „Fehlerkultur“ aufzudecken. Durch diese werden dann möglicherweise innere Konflikt- bzw. Spannungsfelder bezogen auf den Umgang mit Fehlern deutlich. Die daraus generierten Hypothesen können als Ausgangspunkte für zukünftige gezielte Untersuchungen zu diesen Aspekten dienen. Um einen Ansatzpunkt für mögliche Problemfelder zu finden, ist es notwendig, Unterschiede zwischen den Einstellungen der Probanden und den fachdidaktischen Vorstellungen zu ermitteln. Daraus ergibt sich als grundlegende Fragestellung dieser Untersuchung:

Frage 1: Inwiefern stimmen die Einstellungen von Masterlehramtsstudenten und Referendaren zum Thema „Fehlerkultur“ mit den aktuellen Anschauungen der Fremdsprachendidaktik überein?

Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung ergibt sich für das weitere Vorgehen die Frage nach der Verortung innerer Konfliktfelder bei Lehramtsstudenten und Referendaren sowie den daraus zu ziehenden Konsequenzen für die Fehlerforschung:

Frage 2: In welchen inneren Konfliktfeldern befinden sich angehende Lehrpersonen bezüglich des Umgangs mit Schülerfehlern?

Frage 3: Welche neuen Ansatzpunkte für die Lehrerbildung und Perspektiven für die Forschung zur Fehlerkultur ergeben sich aus diesen Konfliktfeldern?

3 Material und Methoden

Zum Zweck der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit meines Forschungsprozesses und der in dieser Untersuchung gewonnenen Daten, sollen in diesem Kapitel die Forschungsmethode, die Entwicklung des Forschungsinstruments und der Ablauf der Forschungsarbeit transparent gemacht sowie die Entscheidungen für eben jene Vorgehensweisen nachvollziehbar und reflexiv begründet werden (vgl. FLICK 1995:243).

3.1 Forschungsmethode

Laut KLEPPIN (2006:64) müsse die Diskussion um das Thema „Fehler im Fremdsprachenunterricht“ durch die Auswirkungen des GeR (EUROPARAT 2001) neu aufgerollt werden. Um die Signifikanz der Aussage Kleppins herauszustellen und seiner Aufforderung Folge zu leisten, wurde in dieser Arbeit ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz gewählt. Ziel dieses Ansatzes ist es nicht, bereits bestehende Hypothesen zum Umgang mit Fehlern im Französischunterricht zu validieren, sondern vielmehr Hypothesen über verschiedene Aspekte dieses komplexen Feldes neu zu generieren, um eine Grundlage für weitere nun kompetenzorientiert angelegte Untersuchungen zu schaffen (CASPARI U. A. 2003:499) bzw. um Hinweise für die zukünftige Lehrerbildung geben zu können. Eine bisher selten ausgeschöpfte Möglichkeit das Thema zu erschließen, besteht in der Untersuchung subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern. Nach dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (GROEBEN U. A. 1988) sind dies jene Theorien, anhand derer sich handelnde Menschen ihre Umwelt und ihr eigenes Handeln erklären (vertiefend hierzu siehe GROTJAHN 2009).

Durch den geringen Umfang meiner Untersuchung konnte diese jedoch nicht darauf ausgelegt sein, komplexe subjektive Theorien der Probanden zu beschreiben. Dennoch wurde der Versuch angestellt, die Einstellungen jener zum Thema „Fehlerkultur“ zu erfassen. Eine Einstellung soll in dieser Arbeit definiert sein als eine bestimmte positive oder negative Beziehung eines Subjekts zu einem ganz bestimmten sozialen Objekt, beispielsweise zu einer Idee, einer Sache oder einer Person (MEINEFELD 1977:13). Nach dem Drei-Komponentenmodell beinhalten Einstellungen eine kognitive Komponente (Wissen, Meinung, Überzeugung), eine affektive Komponente (Betroffenheit, Emotion, Gefühl) sowie eine konative Komponente (Verhaltensbereitschaft, Verhaltensintention) (vgl. ROSENBERG & HOVLAND 1960).

Obwohl die Handlungsrelevanz von Einstellungen als umstritten gilt, sieht HINSCH U. A. (1980:116), beruhend auf dem großen Erfahrungsschatz einer Lehrperson, für das erzieherische Handeln eine „relativ hohe Konsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten“. Die Daten dieser Arbeit können folglich als Ansatzpunkte für die weitere Erforschung subjektiver Theorien dienen und somit einen Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung leisten. Zu bedenken ist dennoch, dass diese Daten aufgrund einer geringen Stichprobengröße und der fehlenden Validierung nicht repräsentativ sind.

3.2 Entwicklung des Erhebungsinstruments

3.2.1 Testformat

Da es nahezu unmöglich ist, ausgehend von der Beobachtung der Praxis valide Rückschlüsse auf Einstellungen und Gedanken von Lehrern zu ziehen, stellen verbale Daten für mich als Forscherin das einzige Mittel dar, um eben jene Einstellungen zu erschließen. Als klassische Erhebungsmethode der Einstellungsforschung gilt daher das qualitative Interview. Im Folgenden soll kurz dargelegt werden, warum ich mich dem zum Trotz in meiner Arbeit für das Instrument des Fragebogens entschieden habe.

Das Interview bietet dem Probanden die Möglichkeit, seine Assoziationen zu einem Themenaspekt möglichst frei darzulegen, eine anonyme Durchführung ist jedoch unmöglich. Dies kann sich auf die Offenheit der Antworten bezüglich persönlicher Fragen auswirken. Die Erhebung der Daten mittels Fragebogen erlaubt es dagegen, die Anonymität der Probanden zu wahren. Zudem gibt es den Befragten Zeit, sich frei von etwaigem Erwartungsdruck durch einen Interviewer gedanklich mit diesem möglicherweise neuen Thema auseinander zu setzen. Für den Einsatz eines Fragebogens in meiner Studie spricht ebenfalls, dass dadurch die Notwendigkeit der Anwesenheit der im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes hochgradig belasteten Referendare bei einem Interview entfällt. Daher ist es mittels Fragebogen möglich, erheblich mehr Referendare in die Studie mit einzubeziehen. Die durch den Fragebogen gezwungene Oberflächlichkeit und vorgegebene Schwerpunktsetzung kann im Hinblick auf mein Anliegen der groben Exploration des Themenbereiches akzeptiert werden.

Ferner wurde der Fragebogen verwendet, da auf diese Weise eine Vielzahl unterschiedlicher Themenbereiche der Fehlerkultur systematisch und damit zielführend aufgearbeitet werden können und die bereits transkribierten Daten die Auswertung stark erleichtern.

3.2.2 Konzeption der Items im Fragebogen

Sicherlich ist die Konzeption des Fragebogens entscheidend für die Qualität der Daten. Gewählt wurde ein qualitativer Ansatz, mit überwiegend teiloffenen und einigen offenen Fragen, um den Probanden möglichst viel Raum zur Darstellung ihrer Erfahrungen und Meinungen zu geben. Dies ermöglichte eine genügend detaillierte Erfassung von Einstellungen für die grundlegende Erschließung des Themas. Der Vorteil teiloffener Aufgaben besteht im relativ geringen Zeitaufwand sowohl bei der Auswertung als auch bei der Beantwortung der Fragen, welches einen positiven Effekt auf die Motivation der Probanden hat. Gleichzeitig ist die Vergleichbarkeit der Antworten gegenüber offenen Fragen höher und somit die Auswertungsobjektivität gesteigert (MOOSBRUGGER & KELAVA 2011:10).

Der Fragebogen enthielt vier Aufgabenformate, die in Tabelle 2 dargestellt sind. Alle Aufgabenformate erforderten eine persönliche Stellungnahme des Probanden, fragten jedoch kein themenspezifisches Wissen ab. Fragen nach der Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis wurden vermieden, da sowohl Referendare als auch Lehramtsstudenten den identischen Fragebogen bearbeiteten und Lehramtsstudenten auf keine bzw. sehr geringe Praxiserfahrung zurückgreifen können. Zusätzlich war es den Probanden möglich, zu jeder Frage ein Kommentar zu hinterlassen, um ihre Antwort zu präzisieren oder zu differenzieren.

Tabelle 2: Aufgabenformate des Fragebogens.

Aufgabenformat	Anweisung
Auswahl	Vervollständigen Sie die Aussage, indem Sie eine der Antwortmöglichkeiten auswählen! Wählen Sie unter den Antwortmöglichkeiten die drei Aussagen aus, denen Sie am meisten zustimmen!
Schieberegler	Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)
Teiloffene Texteingabe	Vervollständigen Sie den Satz mit Ihren eigenen Worten!
Offene Texteingabe	Nehmen Sie in wenigen Sätzen Stellung zur Aussage!

Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Fehlerkultur“ (siehe Kapitel 2) ergaben sich inhaltlich sechs zentrale Bereiche, die es in dieser Studie näher zu untersuchen

galt. Ausgehend von den Ergebnissen der Literaturrecherche wurden demnach Fragen zu folgenden Bereichen entwickelt:

Tabelle 3: Themenbereiche des Fragebogens. Die ausformulierten Items zu den Fragen sind im Fragebogen (Anhang, Seite 77ff.) nachzulesen.

Themenbereich	Fragen
Einstellung zum Fremdsprachenerwerb	1) Sprachlernbiographie 6) Fremdsprachenerwerbstheorie
Ziele und Kompetenzförderung im Französischunterricht	2) Ziele des Französischunterrichts 3) Kompetenzen und sprachliche Mittel 24) Abwahlgründe für Französisch
Einstellung zu sprachlichen Fehlern	4) Auffassung von sprachlichen Fehlern 5) Definition von sprachlichen Fehlern 23) Lehrerfehler
Korrekturen im Französischunterricht	7 +8) Gründe für Korrekturen mündlich/schriftlich 9) Nutzen von Korrekturen 10) Thematisierung von sprachlichen Fehlern im Unterricht 12) Peer-Korrektur 14) Korrekturgefühl
Messung sprachlicher Kompetenz	15) Konstitution sprachlicher Leistung 16) Bewertung von Schülerleistungen 17) Fehlerquotient
Bedeutung sprachlicher Korrektheit	11) Fehlertoleranz 13) Kommunikation im Unterricht 18) Sprachliche Korrektheit 19 + 20) Standardfranzösisch mündlich/schriftlich 21 + 22) Fehlerfreiheit mündlich/schriftlich

Zu jedem Themenfeld zählten mehrere Fragen. Dies diente zum einen dazu, verschiedene Teilaspekte bzw. Perspektiven abzudecken und zum anderen dazu, den Probanden mehr Möglichkeiten für eine differenzierte Auseinandersetzung zu geben. Fragen zu einem Themenfeld waren nicht zwingendermaßen nacheinander angeordnet, um mögliche Konsistenzeffekte zu vermeiden (MOOSBRUGGER & KELAVA 2011:68).

Zunächst wurden einige persönliche Daten über die Probanden gesammelt. Da es laut TIMM (2003) gravierende Unterschiede zwischen den Urteilen von Mutter- und Nichtmutter-

sprachlern bezüglich Fehlerkorrekturen gibt, wurde nach der Muttersprache der Probanden gefragt. Zudem wurde um die Angabe des Zweifaches gebeten, da Probanden, die zwei Fremdsprachen unterrichten, möglicherweise durch die Fachdidaktik der anderen Sprache beeinflusst werden. Letztendlich wurde erhoben, ob Studenten bereits das Modul „Schulpraktische Studien“ absolviert hatten, da praktische Erfahrungen im Französischunterricht möglicherweise deren Einstellungen beeinflussen. Das Alter und Geschlecht der Probanden war aus dem Passwort ersichtlich.

Als Einstieg in das Thema wurden die Probanden in der ersten Frage gebeten zu schildern, wie sie selbst in ihrer Schulzeit den Umgang mit Fehlern im Französischunterricht erlebt hatten, da davon auszugehen ist, dass die **eigenen schulischen Erfahrungen** einen Einfluss auf das Verständnis vom Fremdsprachenerwerb und von Fehlern haben (vgl. SCHOCKER-VON DITFURTH 2001; CASPARI 2003; SCHNEIDER 2007). Laut KIEWEG (2007:9) ist zudem die Grundeinstellung gegenüber dem fehlerhaften Sprachgebrauch abhängig von der Sprachtheorie der Lehrkraft. Daher wurden die Probanden in Frage 6 darum gebeten zu wählen, welche Aspekte ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf den Erwerb einer Fremdsprache haben. Dies ermöglichte eine Vermutung über die persönliche **Fremdsprachenerwerbstheorie** der Probanden. Im Sinne der Interlanguage-Hypothese (SELINKER 1972) sollte dabei der Spracherwerbsprozess als der kreative Aufbau einer individuellen Lerner Sprache gesehen werden. Im Vergleich zu vergangenen Studien konnte zudem vermutet werden, dass die Probanden der Muttersprache einen großen Einfluss beimessen (vgl. BOHNENSTEFFEN 2010:174; SCHNEIDER 2007:146).

Die Fragen 2, 3, 18 und 24 dienten dazu, durch das Eruiieren von **Zielen** und Präferenzen der Probanden, deren Einstellung zum Lehren der Fremdsprache Französisch grob zu umreißen. Im Hinblick auf einen positiven Umgang mit Fehlern war von den im Sinne der Kompetenzorientierung ausgebildeten Probanden hier vor allem die Ausprägung einer kommunikativen Kompetenz als erstrebenswertes Ziel des Französischunterrichts zu erwarten. Das Erreichen eines muttersprachlichen Ideals als unrealistisches Ziel des Französischunterrichts (GNUTZMANN 2007:322) sollte folglich abgelehnt werden.

In der fachdidaktischen Literatur besteht Einigkeit über die Tatsache, dass Fehler zum Lernprozess gehören. Der kompetenzorientierte Umgang mit Fehlern ist folglich abhängig von der Einstellung des Lehrers gegenüber eigenen und fremden sprachlichen Fehlern (Fragen 4 und 23) und der Auffassung darüber, wie sich ein **sprachlicher Fehler** konstituiert (Frage 5). Glaubt man den Ausführungen KLEPPINS & RAABES (2001:15), sehen die Probanden Fehler heute als Lernchance und nicht mehr als Defizit.

Der Themenbereich „**Korrekturen im Französischunterricht**“ wurde ebenfalls von verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Da die Fachliteratur zu dieser Facette des Themas besonders umfangreich ist, wurden drei Subaspekte ausgewählt. Während die Fragen 7, 8 und 9 auf das *Warum* von sprachlichen Korrekturen abzielten, beleuchtete die Fragen 10 das in der Fachliteratur kontrovers diskutierte *Ob* von Korrekturen. Die Fragen 12 und 14 eruierten die Einstellung der Probanden zur Rolle des Lehrers als Korrekturinstanz beim Umgang mit Fehlern im Klassenraum. Besonders in diesem Themenbereich waren kontroverse Aussagen zwischen den Gruppen der Studenten und der Referendare zu erwarten, da die Erfahrung in der schulischen Praxis möglicherweise einen Einfluss auf das berufliche Selbstkonzept der Referendare hat und damit auf ihre Rolle als Korrekturinstanz (KLEPPIN & KÖNIGS 1991:292).

Da die Bewertung sprachlicher Leistungen einen nicht zu vernachlässigenden Teil des schulischen Französischunterrichts ausmacht, stellte sich die Frage nach der **Messung sprachlicher Kompetenz**. In den Fragen 15, 16 und 17 standen vor allem die verschiedenen Bewertungsbereiche, die Einstellung gegenüber amtlichen Orientierungshilfen und die viel diskutierte Abschaffung des Fehlerquotienten im Fokus. Die Fragen 21 und 22 thematisierten den Aspekt der Fehlerfreiheit in Prüfungssituationen. Es war zu vermuten, dass sich die Mehrzahl der im Zuge der Kompetenzorientierung ausgebildeten Probanden gegen den Fehlerquotienten ausspricht und vermehrt stilistische und inhaltliche Aspekte in die Bewertung von sprachlichen Leistungen miteinbezieht.

Die Bedeutung, die die Probanden der **sprachlichen Korrektheit** zuschrieben, konnte zudem Aufschlüsse über deren Fehlertoleranz (Fragen 11 und 13) oder deren sprachliche Norm bei der Leistungsbewertung (Fragen 19 und 20) geben. Da es laut NIEWELER (2001:5) zu den Ansprüchen des kompetenzorientierten Französischunterrichts gehört, sprachliche Korrektheit im Sinne eines möglichst hohen Grades an Perfektion aufzugeben und den Umgang mit Fehlern an die Bedürfnisse der Lerner anzupassen, wurde hier erwartet, dass sich die Probanden für Fehlertoleranz im Französischunterricht aussprechen.

3.3 Ablauf der Untersuchung

3.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Bei den Probanden handelte es sich um 28 Französisch-Lehramtsmasterstudenten der Freien Universität Berlin und 14 Französisch-Referendare, die ihren Vorbereitungsdienst an Berliner Schulen absolvieren (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Statistische Angaben zur Stichprobe der befragten Studenten und Referendare. Weitere Informationen sind der Datenmatrix des Fragebogens im digitalen Anhang zu entnehmen.

	Studenten			Referendare		
Geschlecht	$\Sigma: 28$			$\Sigma: 14$		
	♀: 22	♂: 4	k. A.: 2	♀: 8	♂: 5	k. A.: 1
Alter [Ø]	26			33		

Die Befragung der Probanden mittels selbstkonzipiertem Fragebogen stand im Mittelpunkt meiner Untersuchung. Da der Fokus des Fragebogens auf dem kompetenzorientierten Umgang mit Fehlern lag, galt es als Voraussetzung, dass alle Probanden eine Ausbildung im Sinne der Kompetenzorientierung genossen hatten. Die Entscheidung gegen die Befragung von Lehrern wurde bewusst getroffen, da diese möglicherweise zu einer Zeit ausgebildet wurden, in der die beschriebenen didaktischen Anschauungen zur Fehlerkultur noch nicht vermittelt wurden.

Da angenommen wurde, dass sich Studenten und Referendare weniger in ihrer Ausbildung, sondern vielmehr in der Menge ihrer praktischen Erfahrung unterscheiden, war es möglich, Abweichungen zwischen den Aussagen der Studenten und der Referendare auf eben jene schulische Praxis zurückzuführen und somit Einflüsse der Praxis auf die Einstellung angehender Lehrer gezielt aufzudecken. Von der Fachliteratur abweichende Meinungen, die sowohl auf Seiten der Studenten als auch auf Seiten der Referendare auftraten, konnten wiederum Hypothesen darüber generieren, in welchen grundlegenden Konfliktfeldern sich die Probanden im Zusammenhang mit der Fehlerkultur im Französischunterricht befinden.

Die Befragung wurde aufgrund der Thematisierung curricularer Vorgaben und nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen ausschließlich im Berliner Raum durchgeführt. Gemäß dem Fall, dass die Referendare ihr Studium nicht in Berlin absolviert hatten, sind sie durch ihr Fachseminar und ihre Arbeit in der Schule trotzdem mit den Berliner Rahmenlehrplänen und Bewertungsrichtlinien vertraut.

Die befragten Lehramtsstudenten befinden sich alle im Lehramtsmasterstudiengang Französisch an der Freien Universität Berlin. Die Entscheidung, ausschließlich Masterstudierende zu befragen, kann mit der Annahme begründet werden, dass jene sich sicherer als Bachelorstudenten für eine Laufbahn als Lehrer entschieden haben. Zudem besitzen sie durch das abgeschlossene Bachelorstudium ein Grundwissen über fachdidaktische Prinzipien des Französischunterrichts.

3.3.2 Datenerhebung

Bevor die Haupttestung des Online-Fragebogens durchgeführt wurde, fanden zwei Pretests des Fragenmaterials statt. In einem ersten Pretest wurden zwei Französisch-Masterstudentinnen in meiner Anwesenheit darum gebeten, den Online-Fragebogen auszufüllen, und dabei ihre Gedanken laut zu äußern (Methode des Lauten Denkens vgl. BETSCH U. A. 2010). Aus den Gedanken der Probanden entwickelten sich im Anschluss an den Pretest Gespräche, auf deren Grundlage bestehende Items überarbeitet und weitere Items entwickelt wurden. Der zweite Pretest glich in seiner Durchführung der Haupttestung, die fünf Französisch-Masterstudenten wurden jedoch gebeten, auf Metaebene kritische Kommentare zu den einzelnen Fragen zu hinterlassen. Auf diese Weise wurden die Verständlichkeit und die Inhaltsvalidität der Daten überprüft. Zudem zeigte die Datenmatrix, dass die Bearbeitung des Fragebogens in der Regel 35 Minuten nicht übersteigt.

Allen an der Studie teilnehmenden Personen wurde per E-Mail ein Link zum Online-Fragebogen samt Passwort zugeschickt. Die Referendare wurden hierfür über ihre Fachseminarleiter kontaktiert. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und die Erfassung der Daten geschah anonym über die einmonatige Freischaltung einer Online-Plattform.¹⁰ Die Vorteile einer Online-Befragung liegen in der absoluten Anonymität der Daten und dem Entfallen des sozialen Einflusses eines Interviewers. Kombiniert mit der standardisierten Befragung ist folglich von einer großen Durchführungsobjektivität auszugehen (THIELSCH & WELTZIN 2009:70). Die erhobenen Daten konnten von der Online-Plattform als EXCEL-Datei auf Individualdatenbasis heruntergeladen werden. Die somit entfallende Transkription der Daten verhinderte das Auftreten von Erfassungsfehlern und erhöhte gleichzeitig die Auswertungsobjektivität (THIELSCH & WELTZIN 2009:70).

3.3.3 Auswertungsverfahren

Die Analyse der Daten erfolgte ausgehend von der durch die Online-Plattform erstellten EXCEL-Datei. Ausgewertet wurden all jene Fragebögen, bei denen mindestens 50 % der Fragen bearbeitet worden waren. Aufgrund der verschiedenen Aufgabenformate bedurften die Daten unterschiedlicher Auswertungsverfahren. Um TÖNSHOFFS (2005:7) Gesuch nach mehr Transparenz bei der Datenauswertung nachzukommen, werden die Auswertungsverfahren im Folgenden einzeln vorgestellt.

¹⁰ Die für wissenschaftliche Befragungen konzipierte Plattform des oFB (onlineFragebogen) ist über folgende URL erreichbar: <https://www.soscisurvey.de> [letzter Zugriff 21.07.2012]. Die Befragung erfolgte zwischen dem 15.04.2012 und dem 15.05.2012.

Die Antworten der Aufgabenformate Auswahl bzw. Mehrfachauswahl wurden mittels EXCEL ausgewertet und durch Modalwerte und Häufigkeitsverteilungen repräsentiert. Zusätzlich wurden zur leichteren Interpretation der Daten die Häufigkeitswerte in Prozentwerte umgerechnet (JANSSEN & LAATZ 2005:205).

Da die mittels Schiebeskalen eruierten Antworten die Bedingung der Intervallskalierung erfüllten, wurden hier mittels EXCEL Mittelwerte und Standardabweichungen bestimmt. Dies ermöglichte zusätzlich die Berechnung von t -Werten und damit die Prüfung der Daten auf Signifikanz und Effektstärke zwischen den Gruppen der Studenten und der Referendare (vgl. JANSSEN & LAATZ 2005:205).

Die Antworten im offenen Format sowie die Anmerkungen der Probanden wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2008) unter Verwendung der Software MAXQDA ausgewertet. Die Teilschritte „Aufbereitung“, „Auswertung“ und „Strukturierung“ der aufgenommenen Antworten bilden die Abfolge der qualitativen Inhaltsanalyse (GROPENGLIEßER 2005). Die bereits in digitaler Form vorliegenden Daten wurden orthografisch und grammatikalisch in eine konventionelle Form überführt und nötige Ergänzungen durch eckige Klammern verdeutlicht. Im Anschluss wurden die redigierten Antworten in einem ausgehend von der Literaturrecherche entwickelten groben Kategoriensystem deduktiv einzelnen Perspektiven zugeordnet. Zusätzlich werden induktiv neue Perspektiven im System ergänzt. Dieses System stellt gleichzeitig das Ergebnis einer Strukturierung nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Da die Zuweisung der Antworten zu verschiedenen Perspektiven durch mich als Einzelperson zwangsläufig von subjektiver Natur war, wurde zur besseren Nachvollziehbarkeit der Zuordnung zu jeder Perspektive ein Ankerbeispiel angegeben. Antworten, die keinen Bezug zur Fragestellung aufwiesen oder deren Inhalt nicht klar rekonstruierbar oder interpretierbar war, wurden nicht codiert.

Ausgehend von den statistisch ausgewerteten Daten der beiden Gruppen „Studenten“ und „Referendare“ wurden die Ergebnisse gruppenintern und gruppenübergreifend verglichen. Dabei stand weniger die deskriptive Beschreibung der Ergebnisse als die Analyse von Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Widersprüchen im Fokus.

Anhand dieser Analyse wurde ein Strukturbild erstellt (Anhang, Seite 76), in dem die Hauptergebnisse zu jeder Frage zusammengetragen wurden. Durch die gemeinsame Darstellung der Ergebnisse ergaben sich erste inhaltliche Verbindungen zwischen den Antworten auf verschiedene Fragen. Zur Interpretation der Daten wurde ein Karteikartensystem genutzt, welches während der Recherche zur Erstellung des Fragebogens angelegt worden war. Dieses Kartensystem enthielt die meiner Meinung nach wichtigsten Forschungserkenntnisse sowohl empirischer als auch theoretischer Natur nach

Themengebieten geordnet. Die Antworten dieser Studie wurden mit eben jenen Forschungsergebnissen verglichen und Hypothesen zu möglichen Interpretationen aufgestellt und im Strukturbild ergänzt. Mithilfe des Strukturbildes wurden schlussendlich etwaige Konfliktfelder identifiziert. Einige Ergebnisse wurden im Hinblick auf diese Konfliktfelder mit einer Gruppe von Kommilitonen, die mit meiner Arbeit vertraut waren, diskutiert. Die Diskussion hatte den Zweck, die letztlich subjektiven Interpretationen durch verschiedene Perspektiven zu ergänzen und Verbesserungsvorschläge für die Lehrerbildung zu generieren.

3.4 Fazit

Der Zielsetzung dieser Arbeit, neue Hypothesen zur Erforschung der subjektiven Theorien von Französischlehrern zum Thema „Fehlerkultur“ zu generieren, wurde anhand eines explorativ-interpretativen Forschungsansatzes nachgekommen. Dabei wurden mittels eines anonymen Online-Fragebogens Einstellungen von 28 Masterlehramtsstudenten und 14 Französischreferendaren in Bezug auf verschiedene Aspekte des Themas erfasst. Im Hinblick auf die Fragestellung, die Teilnehmer und die Erkenntnisabsicht dieser Studie scheint der Fragebogen als geeignetes Erhebungsinstrument.

Der in zwei Pretests evaluierte und aus überwiegend teiloffenen Fragen bestehende Fragebogen enthielt inhaltlich die sechs Bereiche „Einstellung zum Fremdsprachenerwerb“, „Ziele und Kompetenzförderung im Französischunterricht“, „Einstellung zu sprachlichen Fehlern“, „Korrekturen im Französischunterricht“, „Messung sprachlicher Kompetenz“ und „Bedeutung sprachlicher Korrektheit“.

Die gewonnenen Daten wurden mittel EXCEL und MAXQDA ausgewertet und datenintern sowie in Bezug auf die Fachliteratur analysiert. Die Darstellung der Ergebnisse in einem Strukturbild erlaubte es, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes herunter zu brechen und Vermutungen über mögliche Konfliktfelder beim Umgang mit sprachlichen Fehlern anzustellen.

4 Ergebnisse

Im Theorieteil dieser Arbeit wurden einzelne Aspekte des Themas „Fehlerkultur“ herausgearbeitet und anhand entsprechender Forschungsliteratur erörtert. Davon ausgehend wurden bestimmte Informationen ausgewählt und für die Konstruktion der Fragebogenitems genutzt. Auf der Grundlage der Befragung sollen Gemeinsamkeiten bzw. Abweichungen zwischen den Antworten der Studenten und der Referendare untersucht werden. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Einstellungen der Probanden zu den verschiedenen, sich aus dem Studium der Fachliteratur ergebenden Themenbereichen dargestellt. Dabei bietet es sich an, die jeweils zu einem Themenbereich zugehörigen Items gemeinsam zu erläutern. Diese Datenanalyse wird ergänzt durch eine vergleichende Betrachtung fachdidaktischer Forschungsliteratur. Trotz der Trennung zwischen Ergebnis- und Diskussionsteil werden bereits hier an einigen Stellen Hinweise für mögliche Interpretationen geben. Dies hat den Zweck, Zusammenhänge aufzudecken und die Aufmerksamkeit des Lesers auf zentrale Punkte zu fokussieren, da eine umfassende Analyse aller Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist.

4.1 *Einstellung zum Fremdsprachenerwerb*

Basierend auf der Annahme, dass die Einstellung zur Fehlerkultur zwangsläufig verknüpft ist mit der Einstellung dazu, wie eine Fremdsprache gelernt wird, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Befragung zum Aspekt „Fremdsprachenerwerb“ erläutert werden.

- **Sprachbiographie**

Gefragt nach ihren Erinnerungen an den Umgang mit Fehlern im Französischunterricht während ihrer eigenen Schulzeit, werden von den Teilnehmern sowohl methodische Aspekte angesprochen als auch persönliche Wertungen vorgenommen. Häufig stellen die Befragten eine Verbindung her zwischen der Korrekturmethode und ihrem affektiven Verhältnis zu Fehlern und darüber hinaus zum Französischunterricht selbst. Dies wird besonders deutlich in der folgenden Aussage:

„Mündliche Fehler wurden zum Teil nicht korrigiert (aufgrund mangelnder Kompetenz der Lehrkraft). Schriftlich alles knallhart bewertet. Rot angestrichen. Gefühle: Angst, was falsch zu machen, Redeangst. Druck: Grammatik und Orthographie zu beherrschen“ (F1_T15_S)¹¹

Insgesamt überwiegen sowohl bei den befragten Studenten als auch bei den Referendaren negative Erinnerungen an den Umgang mit Fehlern in der Schulzeit (siehe Tabelle 5). Dabei

¹¹ Der Abkürzungscode F0_T0_S/R dient als Angabe der Quelle. F=Frage; T=Teilnehmernummer; S=Student/in; R=Referendar/in. Die Quellen zu den verbalen Daten sind im digitalen Anhang zu finden.

gehen negative Erfahrungen oft mit dem Verständnis des Fehlers als Defizit einher, während ein erfolgreicher Umgang mit Fehlern in der Regel der Fehlertoleranz des Lehrers zugeschrieben wird.

Tabelle 5: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren nach ihrer persönlichen Sprachbiographie (Frage 1). Die verbalen Antworten der Teilnehmer sind nach Perspektiven geordnet und jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten der Antworten von Studenten (Stud.) und Referendaren (Ref.) innerhalb einer Perspektive.

Frage 1 - Sprachlernbiographie					
Item	Perspektive		Ankerbeispiel [Fragennummer_Teilnehmernummer_S/R]	Stud.	Ref.
Bitte schildern Sie kurz, wie Sie in Ihrer Schulzeit den Umgang mit Fehlern im Französischunterricht erlebt haben!	Negative Erfahrungen	Mangelnde Korrekturmethodik	<i>In meiner Schulzeit wurde wenig produktiv mit Fehlern umgegangen. [...] es wurden keine Strategien vermittelt, um aus seinen Fehlern zu lernen. [F1_T4_S]</i>	9	6
		Fehler als Defizit	<i>Ich habe in meiner eigenen Schulzeit Fehler als Mängel meines Sprachvermögens bzw. als Signal: „Du hast nicht gut genug gelernt“ wahrgenommen. [F1_T23_S]</i>	9	3
	Positive Erfahrungen	Gewinnbringende Korrekturmethodik	<i>Fairer Umgang mit Fehlern. Gemeinsame Korrektur von immer wieder vorkommenden Fehlern. [F1_T28_S]</i>	3	2
		Fehlertoleranz	<i>Ich habe [...] selbst keine schlechten Erfahrungen gemacht. Meine Französischlehrerin war sehr positiv und hauptsächlich am kommunikativen Aspekt der Sprache interessiert. [F1_T8_R]</i>	3	1

- **Fremdsprachenerwerbstheorie**

„Die zentrale Frage des Fremdsprachenunterrichts, ob und wie korrigiert werden soll, steht und fällt mit der Konzeption, die der Lehrer vom Spracherwerb seiner Schüler hat.“ (BLEYHL 1984:176f.) Die im Zitat erwähnte Konzeption des Lehrers kann mittels Frage 6 für Studenten und Referendare übereinstimmend beschrieben werden.

Beide Gruppen geben als stärksten Einfluss auf den Erwerb des Französischen andere bereits erlernte Fremdsprachen an. Auch den Bedingungen beim Lernen sowie der Muttersprache wird ein starker Einfluss attestiert. Die im Sinne der Interlanguage-Hypothese (SELINKER 1972) erwartete Wahl der Alternative „Eigenschaften der Zielsprache“ wird jedoch lediglich von 20% der Studenten und 23% der Referendare getroffen (siehe Abbildung 1). Die

Tatsache, dass nur etwa jeweils 18% der Studenten und Referendare dem zustimmen, dass Schüler sich eine Sprache kreativ zusammenbauen, scheint im Kontrast dazu zu stehen, dass die Befragten in anderen Aufgaben häufig von Schülern als Hypothesentester sprechen.

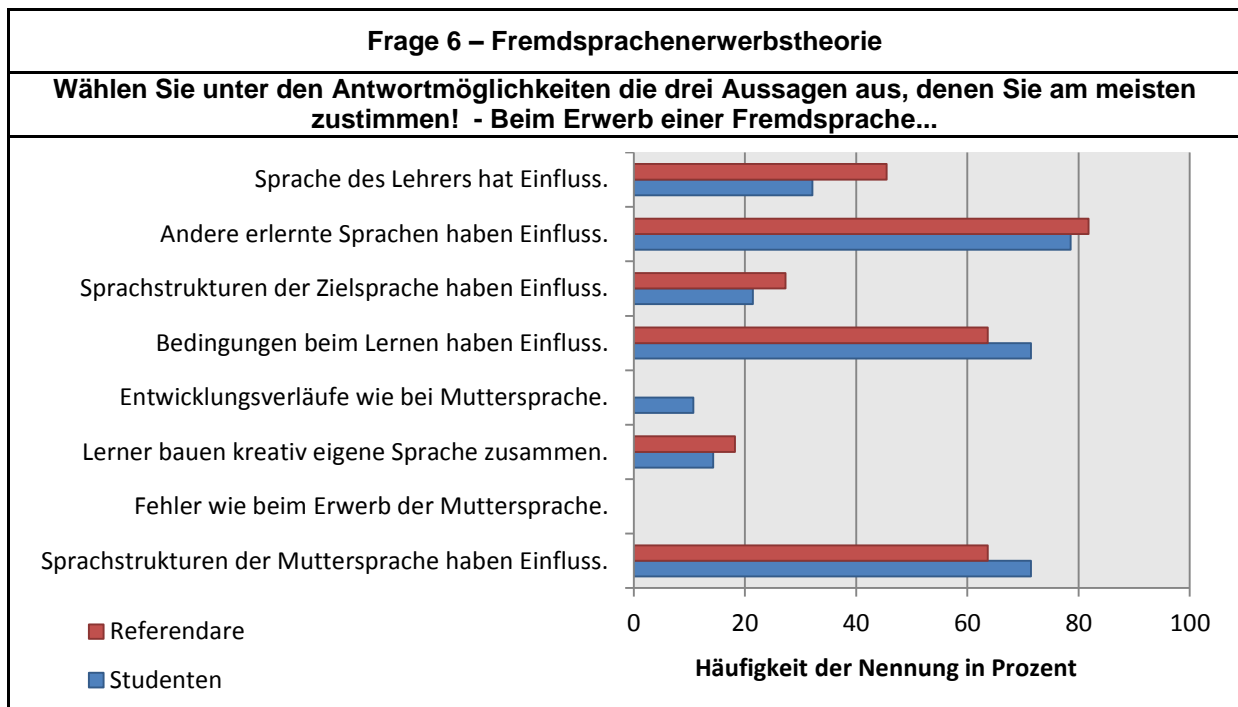


Abbildung 1: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren nach ihrer Fremdsprachenerwerbstheorie (Frage 6). Dargestellt sind die Häufigkeiten der Nennungen in Prozent. Die Beschriftung der vertikalen Achse entspricht nicht der Formulierung im Fragebogen.

4.2 Ziele und Kompetenzförderung im Französischunterricht

Da die Einstellung zum Umgang mit Fehlern ausschließlich im unterrichtlichen Gesamtkontext gedeutet werden kann und muss, soll die folgende Darstellung der Ziele des Französischunterrichts Einblick geben in das allgemeine Verständnis der Befragten zum Lehren der Fremdsprache Französisch.

- **Ziele im Französischunterricht**

Die Antworten auf die Frage nach den Zielen des Französischunterrichts bestätigen die Hypothese, dass die im Rahmen der Kompetenzorientierung ausgebildeten Teilnehmer es anstreben, vor allem kommunikative (Mittelwerte: Stud. = 9,7; Ref. = 10) und interkulturelle Kompetenzen (Mittelwerte: Stud. = 9,5; Ref. = 9,2) zu vermitteln (siehe Abbildung 2).

Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in der Wahl des dritten Ziels. Während die Mehrzahl der Studenten sich für die Vermittlung von Lernstrategien ausspricht, legen die Referendare Wert auf die Vermittlung von sprachlichen Mitteln. Der signifikante

Unterschied deutet darauf hin, dass die Unterrichtspraxis hier einen Einfluss auf die Antworten der Referendare hat. Der im Hinblick auf die Utopie des Ziels sehr hohe Grad an Zustimmung für die Antwortalternative „Annäherung an ein muttersprachliches Niveau“ bestätigt Ergebnisse aus BOHNENSTEFFENS Studie (2010:145).

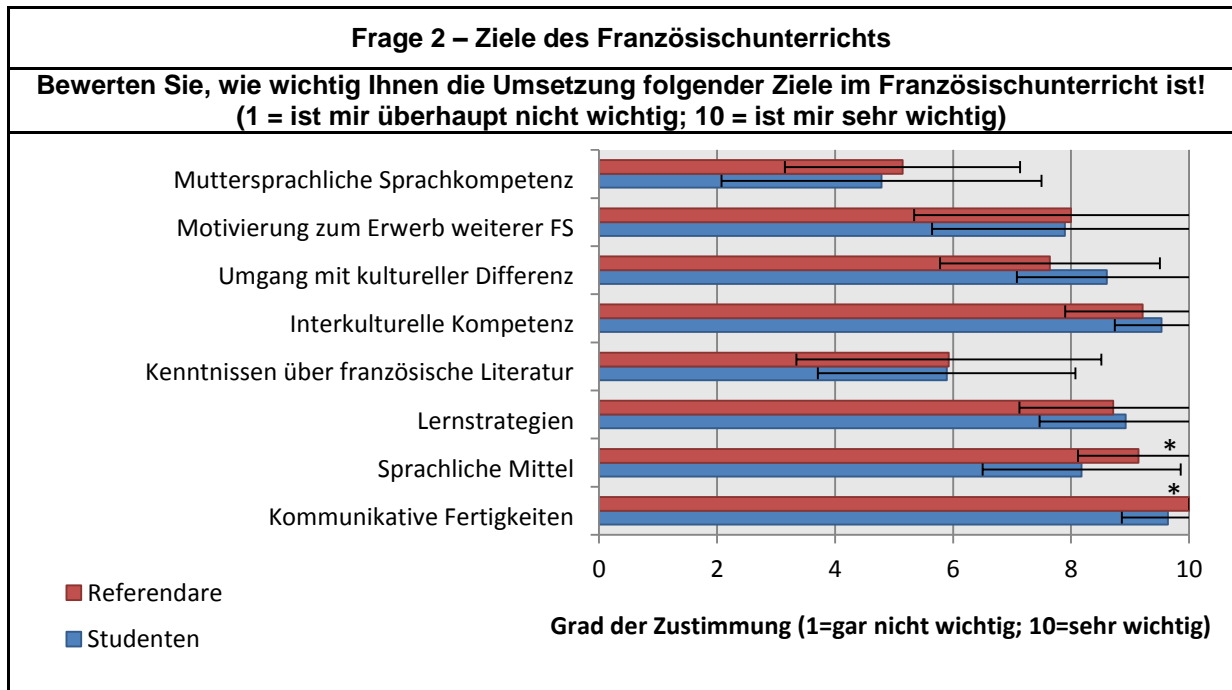


Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren nach den Zielen des Französischunterrichts (Frage 2). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie mittels *t*-Test ermittelte Signifikanzwerte (* $p < 0,05$). Die Beschriftung der vertikalen Achse entspricht nicht der Formulierung im Fragebogen.

- **Kompetenzen und sprachliche Mittel im Französischunterricht**

Einen weiteren Hinweis auf die Einstellung der Teilnehmer zu den Zielen des Französischunterrichts liefert die Frage nach dem Maß der Förderung bestimmter Kompetenzen und sprachlicher Mittel. Abbildung 3 zeigt, dass sich sowohl Studenten als auch Referendare dafür aussprechen, vor allem die Kompetenz „Sprechen“ im Französischunterricht zu fördern. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmer die Sprache als Kommunikationsmittel betrachten und lässt die Vermutung über eine tolerante Einstellung gegenüber Fehlern zu. Dies wird durch die Ergebnisse von Frage 11 bestätigt, die zeigen, dass sich sowohl Studenten als auch Referendare für einen toleranteren Umgang mit Fehlern im Französischunterricht aussprechen.

Interessanterweise unterscheiden sich die Ansichten der Studenten und der Referendare jedoch in Bezug auf die Vermittlung eines umfassenden Wortschatzes. Während lediglich 14,3 % der Studenten der Vermittlung des Wortschatzes eine Präferenz zuordnen, sprechen

sich 71,4 % der Referendare dafür aus. Auch hier muss die Unterrichtspraxis als möglicher Einfluss vermutet werden.

Ebenfalls erstaunlich scheint, dass keiner der Befragten sich für die Förderung einer korrekten Rechtschreibung ausspricht. Dies steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Frage 21 bezüglich der Fehlerfreiheit von schriftlichen Klassenarbeiten, die zeigen, dass die Mehrheit der Teilnehmer eine korrekte Orthographie als wichtig empfindet.

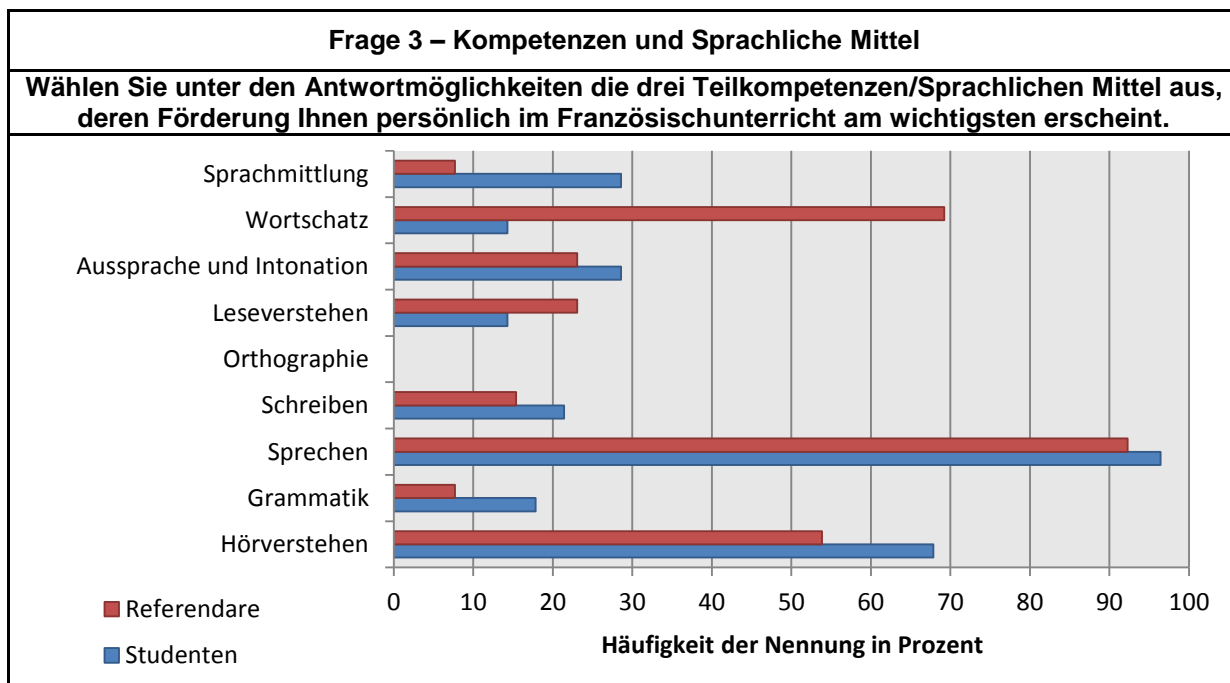


Abbildung 3: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Förderung von Kompetenzen und sprachlichen Mitteln im Französischunterricht (Frage 3). Dargestellt sind die Häufigkeiten der Nennungen in Prozent.

4.3 Einstellung zu sprachlichen Fehlern

Eine kompetenzorientierte Einstellung des Lehrers gegenüber Fehlern stellt die Basis für ein positives und damit lernförderliches Fehlerklima dar. Da sich die Einstellung des Lehrers höchst wahrscheinlich auch auf die der Schüler auswirkt, stellt dieser Themenbereich einen zentralen Schwerpunkt innerhalb der Fehlerkultur dar.

- **Definition sprachlicher Fehler**

Auf die Frage nach der Definition sprachlicher Fehler entscheiden sich sowohl Studenten als auch Referendare am häufigsten für eine je nach Unterrichtssituation flexible Definition von Fehlern (siehe Abbildung 4), welche auf eine didaktische Fehlernorm hindeutet. Dies korreliert mit der positiven Auffassung vom Stellenwert von Fehlern im Lernprozess, für die sich 93,1 % der Studenten und 100 % der Referendare in Frage 4 aussprechen (Daten siehe

digitaler Anhang). Deutlich ist zudem die Tendenz der Referendare, Fehler in Bezug auf ihre Bedeutung für die Kommunikation zu sehen. Studenten dagegen beurteilen Fehler deutlich häufiger als Referendare unter dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit als einen Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.

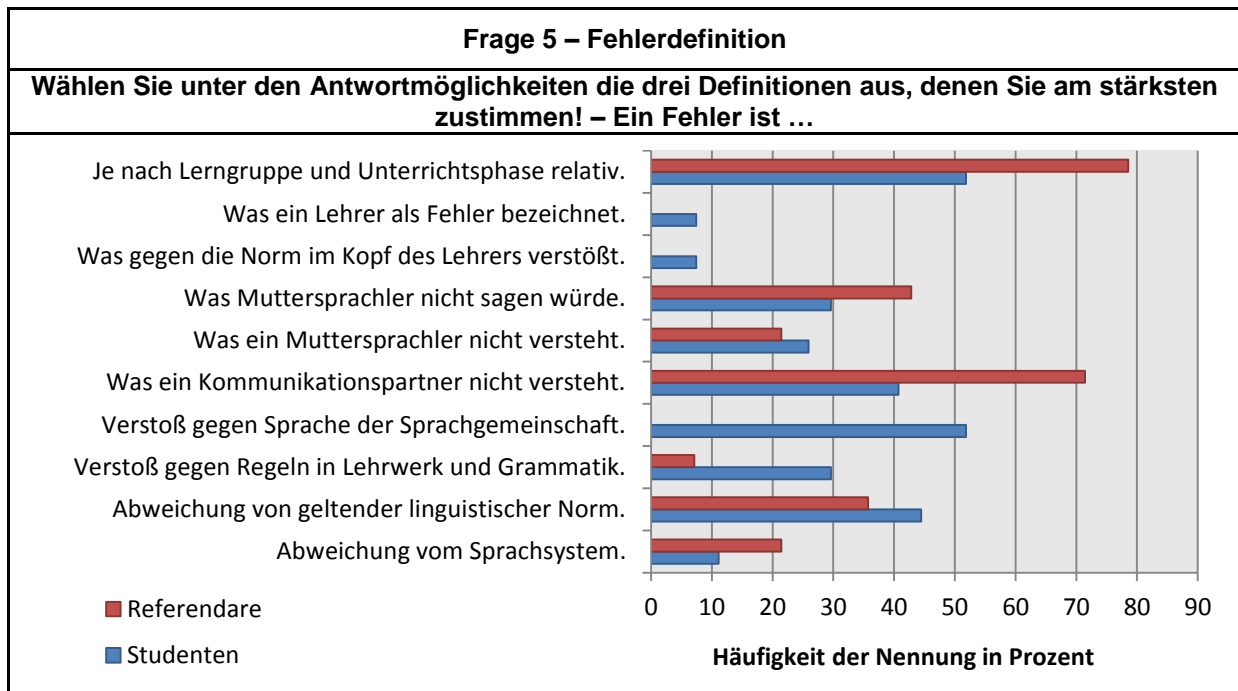


Abbildung 4: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren nach einer Fehlerdefinition (Frage 5). Dargestellt sind die Häufigkeiten der Nennungen in Prozent. Die Beschriftung der vertikalen Achse entspricht nicht der Formulierung im Fragebogen.

- **Lehrersprache**

Mit Blick auf die Frage nach der sprachlichen Korrektheit von Lehreraussagen ergibt sich bei allen Teilnehmern ein eindeutiges Bild. Studenten und Referendare stimmen der Aussage zu, dass Lehreräußerungen keine sprachlichen Fehler enthalten sollten (Mittelwerte: Stud. = 9,6; Ref. = 9,4; Daten siehe digitaler Anhang). Dabei erklären alle zu dieser Aufgabe verfassten Kommentare, dass Lehrer im Lernprozess der Schüler als sprachliche Vorbilder dienen. Einige Teilnehmer gehen zusätzlich darauf ein, dass wenn eine Fehlerfreiheit durch die sprachliche Kompetenz des Lehrers nicht möglich ist, dieser zumindest offen mit seinen Fehlern umgehen sollte.

4.4 Korrekturen im Französischunterricht

In vielen Arbeiten steht das Thema „Fehlerkorrektur“ im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit Fehlern. Im Folgenden soll dieser Aspekt jedoch als Teilbereich einer umfassenden

Fehlerkultur betrachtet werden. Dabei werden vor allem emotionale und weniger praktische Aspekte dargestellt.

- **Gründe für Korrekturen**

Ausgehend von der Frage nach Gründen für Korrekturen können verschiedene Perspektiven eruiert werden. Die Mehrzahl der Befragten begründet Korrekturen im schriftlichen wie im mündlichen Bereich mit einer Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler (siehe Tabelle 6). Die Rolle des Schülers als Hypothesentester wird von beiden Gruppen nur für den mündlichen Bereich beschrieben. Die Funktion der Korrektur als Feedback über den Lernstand des Schülers findet sich dagegen nur für den schriftlichen Bereich. Hervorzuheben ist hier die Perspektive „Fehler wahrnehmen“ die von fünf Studenten und drei Referendaren für schriftliche Korrekturen angegeben wurde und eine eher linguistische Sicht auf Fehler vermuten lässt. Interessant ist zudem, dass ausschließlich Studenten angeben, mündliche Aussagen zum Zweck des Erhalts der Kommunikation zu verbessern. Auch an dieser Stelle scheint die praktische Erfahrung der Referendare eine Rolle zu spielen.

Tabelle 6: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren nach Gründen für Korrekturen (Fragen 7 und 8). Die verbalen Antworten der Teilnehmer sind nach Perspektiven geordnet und jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten der Antworten von Studenten (Stud.) und Referendaren (Ref.) innerhalb einer Perspektive.

Fragen 7 und 8 – Gründe für Korrekturen				
Item	Perspektive	Ankerbeispiel [Fregennummer_Teilnehmernummer_S/R]	Stud.	Ref.
Ich korrigiere schriftliche Äußerungen, damit die Schülerinnen und Schüler...	Sprachkompetenz einschätzen	... in der Lage sind, ihr eigenes Sprachniveau erkennen zu können und sehen, an welchen Punkten sie noch arbeiten müssen. [F8_T23_S]	5	2
	Fehler wahrnehmen	... auf Fehler bzw. Regelverstöße aufmerksam werden. [F8_T19_S]	5	3
	Sprachkompetenz verbessern	... durch ihre Fehler lernen und die Schreibkompetenz verbessern können. [F8_T20_S]	11	6
Ich korrigiere mündliche Äußerungen, damit die Schülerinnen und Schüler...	Sprachkompetenz verbessern	... es beim nächsten Mal besser machen können. [F7_T2_R]	2	3
	Hypothesen testen	... eine Hypothese bestätigen oder verwerfen können und so in ihrem Lernprozess vorwärts kommen. [F7_T17_S]	4	4
	Kommunikation erhalten	... von ihren Kommunikationspartnern besser verstanden werden. [F7_T5_S]	4	-

	Korrektes vorleben	... ein korrektes Sprachvorbild haben. [F7_T14_R]	9	3
--	--------------------	---	---	---

- **Nutzen von Korrekturen und Thematisierung sprachlicher Fehler**

Die Aussage „Schülerinnen und Schüler ziehen aus Korrekturen keinen Nutzen“ liefert signifikant unterschiedliche Ergebnisse zwischen den Gruppen der Studenten und der Referendare. Während die Studenten diese Aussage eher ablehnen (Mittelwert = 4,4), stimmen Referendare der Aussage eher zu (Mittelwert = 6,4; siehe Abbildung 5). Die abweichenden Antworten der Befragten stehen wahrscheinlich mit dem Einfluss der unterrichtlichen Praxis auf die Entwicklung der eigenen Lehrerrolle im Zusammenhang.

Die Einstellungen zur Thematisierung sprachlicher Fehler im Französischunterricht sind vor allem hinsichtlich der Diskussion über die Rolle des Fehlers im Lernprozess interessant. Studenten stimmen einer expliziten Auseinandersetzung mit Fehlern im Durchschnitt signifikant mehr zu als Referendare (Mittelwerte: Stud. = 8,4; Ref. = 6,1; siehe Abbildung 6). Die hohe Standardabweichung in den Antworten der Referendare deutet jedoch darauf hin, dass innerhalb der Gruppe der Referendare bezüglich dieses Themas kaum Einigkeit besteht.

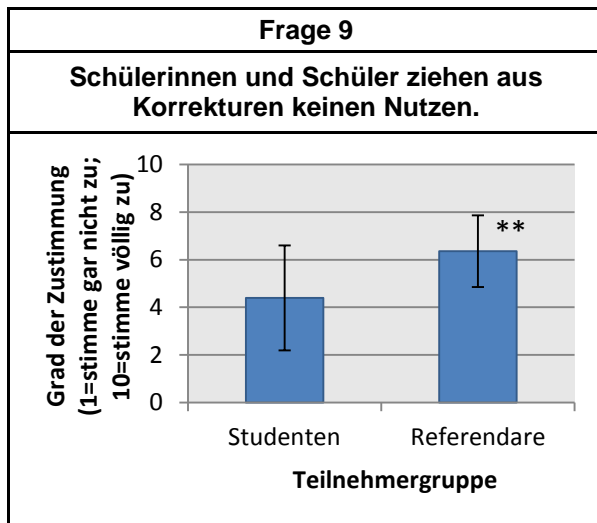


Abbildung 5: Ergebnisse der Befragung von 29 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Nutzens von Korrekturen (Frage 9). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie der mittels *t*-Test ermittelte Signifikanzwert (** $p < 0,01$).

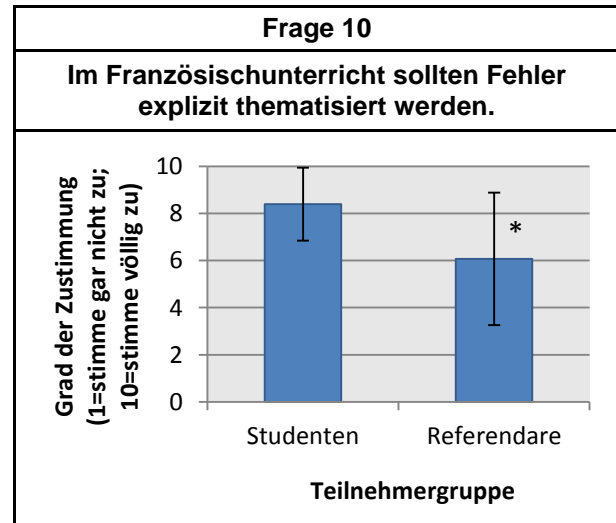


Abbildung 6: Ergebnisse der Befragung von 29 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Fehlerthematization im Französischunterricht (Frage 10). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie der mittels *t*-Test ermittelte Signifikanzwert (* $p < 0,05$).

- **Korrekturgefühl**

Beim Vergleich der Antworten bezüglich des Gefühls während der Korrektur eines sprachlichen Fehlers fällt auf, dass die Mehrheit der Studenten sich „oft unsicher“ fühlt, während die Referendare angaben, sich „eher sicher“ zu fühlen (Mediane siehe digitaler Anhang). Dieser Befund kann auf die praktische Erfahrung der Referendare in Korrektursituationen zurückgeführt werden und gibt Hinweise im Hinblick auf die Vorstellungen der Teilnehmer über ihre Rolle als Lehrer.

- **Peer-Korrektur**

Die Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich der Praxis einer Peer-Korrektur im Französischunterricht zeigt, dass Referendare im Gegensatz zu Studenten der Anwendung dieser Korrekturmethode deutlich mehr zustimmen (Mittelwerte: Stud. = 6,0; Ref. = 7,6). Die geringe Zustimmung der Studenten ist in einer Zeit, die vom Grundsatz der Lernerautonomie geprägt ist, verwunderlich. Die zahlreichen Anmerkungen zu dieser Frage lassen bezüglich einer ablehnenden Haltung zwei Tendenzen erkennen. Zum einen befürchten viele Teilnehmer, dass die Fehlerkorrektur durch Mitschüler zu sozialen Problemen in der Klasse führen kann.

„Wenn in der Lerngruppe eine offene und freundliche Atmosphäre herrscht. Ansonsten ist die Mobbinggefahr zu groß.“ (F12_T6_R)

Zum anderen sehen viele Teilnehmer ein Problem in einer ausbleibenden korrekten sprachlichen Sicherung durch eine Korrekturautorität.

„Es ist gut, wenn auch die Schüler korrigieren, aber das ist nicht einer Korrektur durch den Lehrer vorzuziehen, der eben die sprachliche Norm repräsentiert und auch ein anderes diagnostisches Fehlerverständnis hat und ganz anders Lernprozesse anleiten und fördern kann, Expertenwissen eben.“ (F12_T17_S)

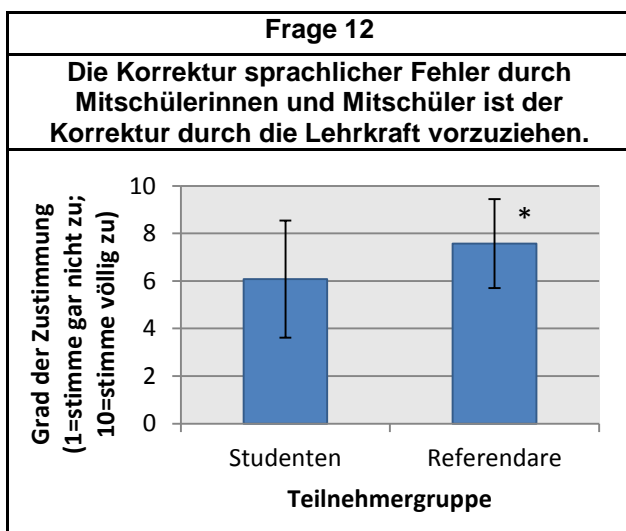


Abbildung 5: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich Peer-Korrekturen (Frage 12). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie ein mittels t -Test ermittelter Signifikanzwert (* $p < 0,05$).

4.5 Messung sprachlicher Kompetenz

Das Ziel des folgenden Kapitels besteht darin aufzuzeigen, welche Einstellungen die Teilnehmer gegenüber den im Zuge der Kompetenzorientierung etablierten amtlichen Neuerungen haben. Dabei interessiert vor allem, inwieweit sich die kompetenzorientierte Auffassung sprachlicher Fehler auch bei der Bewertung von Prüfungsleistungen manifestiert.

- **Konstitution sprachlicher Leistung**

Der Vergleich zwischen den Gruppen zeigt, dass die Konstitution sprachlicher Leistung aus ganz unterschiedlichen Perspektiven gesehen wird. Für die Mehrheit der Studenten und Referendare bemisst sich sprachliche Leistung daran, inwiefern ein Schüler in der Lage ist, seinem Gesprächspartner eine Botschaft zu vermitteln. Drei Studenten nennen das Angehen sprachlicher Herausforderungen als sprachliche Leistung. Sowohl von Studenten als auch von Referendaren wird zudem der individuelle Lernstand der Schüler als didaktisches Kriterium für die Messung sprachlicher Leistung angebracht. Insgesamt spricht sich also die Mehrheit aller Befragten dafür aus, andere Aspekte als bloße sprachliche Korrektheit als Bewertungsfaktoren heranzuziehen. Lediglich vier Studenten sprechen das Kriterium der sprachlichen Korrektheit überhaupt an.

Tabelle 7: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Konstitution sprachlicher Leistung (Frage 15). Die verbalen Antworten der Teilnehmer sind nach Perspektiven geordnet und jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten der Antworten von Studenten (Stud.) und Referendaren (Ref.) innerhalb einer Perspektive.

Frage 15 – Konstitution sprachlicher Leistung				
Item	Perspektive	Ankerbeispiel <small>[Fragenummer_Teilnehmernummer_S/R]</small>	Stud.	Ref.
Sprachliche Leistung bemisst sich für mich an...	Sprachliche Herausforderungen	<i>... dem Versuch, neue sprachliche "Herausforderungen" anzugehen, d.h. Fehler zu riskieren und aus diesen zu lernen. [F15_T8_S]</i>	3	-
	Individueller Lernstand	<i>... dem individuellen Fortschritt des Lerners. [F15_T2_R]</i>	2	2
	Kommunikation	<i>... dem Erfolg, sich verständlich zu machen und in einer Sprechsituation zu reüssieren. [F15_T11_R]</i>	12	8
	Inhalt und Ausdruck	<i>... der Kohärenz zwischen Inhalt und Ausdruck. [F15_T17_S]</i>	4	1
	Sprachliche Korrektheit	<i>... der Einhaltung und der korrekten Anwendung der sprachlichen Regeln der Fremdsprache. [F15_T19_S]</i>	4	-

- **Kompetenzorientierte Bewertung schriftlicher Leistungen**

Die Vorstellungen von Studenten und Referendaren im Hinblick auf praktische und motivationale Aspekte des vom LISUM auf der Basis der Bildungsstandards (KMK 2004a) entwickelten Bewertungsrasters für schriftliche Arbeiten in der Sekundarstufe I skizzieren ein gemischtes Bild. Auf der einen Seite stimmen sowohl Studenten als auch Referendare zu, dass das kompetenzorientierte Bewertungsverfahren mit ihrer persönlichen Idee zur Bewertung einer sprachlichen Leistung übereinstimmt (Abbildung 8; Mittelwerte: Stud. = 7,3; Ref. = 7,0). Die generelle Einstellung zur praktische Umsetzbarkeit des Bewertungsrasters fällt ebenfalls eher positiv aus (Mittelwerte: Stud. = 6,6; Ref. = 7,2). Bei der Betrachtung der Antworten der Referendare bezüglich der Motivation der Schüler fällt ins Auge, dass den neuen Richtlinien eher nicht zugestimmt wird (Mittelwert Ref. = 2,4). Dies gilt ebenso für die Darbietung von Lernhilfen durch dieses Bewertungsverfahren (Mittelwert Ref. = 3,5). Die Antworten der Studenten fallen in diesen Bereichen zwar signifikant positiver aus, liegen jedoch trotzdem lediglich bei einem Mittelwert von 5,6 für Motivation und 5,0 für Lernhilfen.

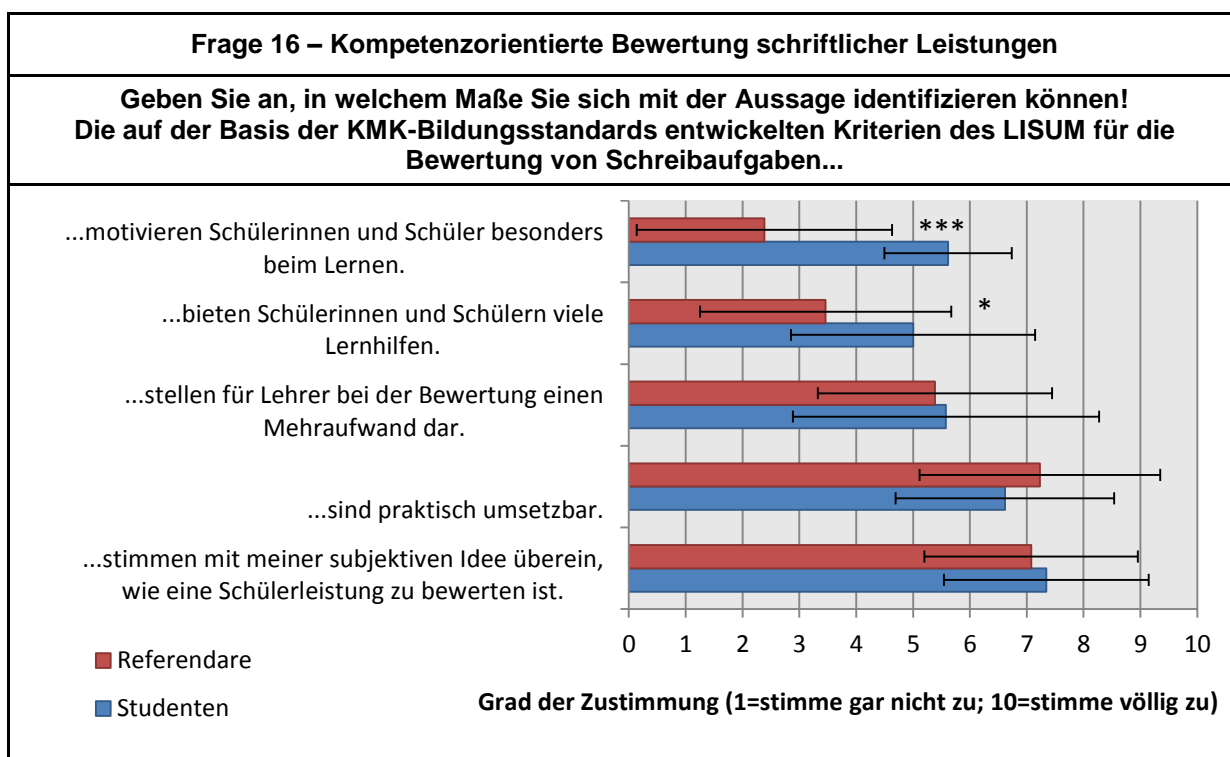


Abbildung 6: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Bewertung schriftlicher Leistungen (Frage 16). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie mittels *t*-Test ermittelte Signifikanzwerte (* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$).

- **Fehlerquotient**

Im Zusammenhang mit der Bewertung schriftlicher Leistungen besteht eine entscheidende Neuerung durch die Kompetenzorientierung in der Abschaffung des Fehlerquotienten. Ausnahmslos alle Teilnehmer stimmen der Abschaffung des Fehlerquotienten zu und geben an, dass dieser lediglich eine Aussage über die sprachliche Korrektheit einer Sprachproduktion macht. Ein Student und drei Referendare sprechen in diesem Zusammenhang von einer *objektiven* Aussage (siehe Tabelle 8). Nahezu alle Teilnehmer geben Gründe an, warum der Fehlerquotient nicht geeignet ist, um sprachliche Kompetenz zu messen. Die meisten Aussagen beziehen sich dabei auf die mangelnde Gewichtung von Fehlerarten bzw. die mangelnde Berücksichtigung anderer Aspekte sprachlicher Leistung, wie beispielsweise Inhalt und Ausdruck. Sie betonen also vorrangig den komplexen Charakter sprachlicher Kompetenz. Vier Studenten geben – vergleichbar mit den Antworten zur Bemessung sprachlicher Leistung – an, dass der Fehlerquotient die Risikobereitschaft eines Schülers bestraft und dadurch seine tatsächliche sprachliche Leistung nicht würdigt. Seltener grenzen die Befragten die Begriffe Kompetenz und Defizit voneinander ab. Die Meinung, dass der Fehlerquotient zwar eine Aussage zu sprachlicher Korrektheit macht, diese aber nicht kompetenz-, sondern defizitorientiert misst, wird lediglich von einem Studenten und indirekt von zwei Referendaren vertreten. Die Letzteren beschreiben dabei weniger den Defizitcharakter des Fehlerquotienten als vielmehr dessen negative Auswirkungen auf den Lernprozess der Schüler.

„Wenn ich anhand des Fehlerquotienten bewerten müsste, würden alle meine Schüler im besten Fall nur ein Befriedigend erreichen können.“ (F17_T6_R)

Tabelle 8: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Fehlerquotienten (Frage 17). Die verbalen Antworten der Teilnehmer sind nach Perspektiven geordnet und jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten der Antworten von Studenten (Stud.) und Referendaren (Ref.) innerhalb einer Perspektive.

Frage 17 - Fehlerquotient					
Item	Perspektive		Ankerbeispiel [Fragennummer_Teilnehmernummer_S/R]	Stud.	Ref.
	Nein	Defizitcharakter	<i>Wichtig ist, Fehler gehören eben zu einem Lernprozess dazu und sollten nicht als Defizit behandelt werden. [F17_T17_S]</i>	1	2

Der Fehlerquotient macht eine objektive Aussage über die sprachliche Kompetenz einer Schülerin/ eines Schülers.	Nein	Mangelnde Gewichtung	Fehler-schwere	<i>Er gibt keinerlei Auskunft über Form und Gravität des Fehlers und ist demnach weder objektiv noch nützlich. [F17_T20_S]</i>	7	-
			Aspekte sprachlicher Leistung	<i>Der Fehlerquotient betrachtet nur die sprachliche Richtigkeit eines Textes, nicht aber das Ausdrucksvermögen oder die Kreativität, die auch Teil der sprachlichen Kompetenz sind. [F17_T13_S]</i>	7	3
		Risikobereitschaft	<i>Gibt sich [...] ein Schüler in einem Text besonders viel Mühe, indem er neue/unbekannte/schwere Wörter benutzt, so wird in einer Bewertung nach dem FQ diese Leistung den Bemühungen des Schülers NICHT gerecht! [F17_T9_S]</i>	4	-	
	Ja	Linguistische Norm	<i>[Der Fehlerquotient] bietet [...] einen verlässlichen Anhaltspunkt hinsichtlich der Schwächen im Bereich von Grammatik und Orthographie. [Er kann so] einen entscheidenden Teilbereich der erforderlichen sprachlichen Kompetenzen widerspiegeln. [F17_T7_R]</i>	1	3	

4.6 Bedeutung sprachlicher Korrektheit

Der Stellenwert, der sprachlicher Korrektheit im Französischunterricht beigemessen wird, hat einen Einfluss auf den Umgang mit Fehlern in Lern- als auch in Leistungssituationen. Im Folgenden werden diejenigen Aspekte sprachlicher Korrektheit vorgestellt, die sich direkt auf die Fehlerkultur im Französischunterricht auswirken können.

- **Fehlertoleranz und Standardfranzösisch**

Wie bereits erwähnt, sprechen sich alle Befragten für mehr Toleranz im Umgang mit Fehlern im Französischunterricht aus. Zwischen den Gruppen der Studenten und der Referendare kann diesbezüglich kein Unterschied ausgemacht werden (Mittelwerte: Stud./ Ref. = 8,4 – Daten siehe digitaler Anhang). Dieses Ergebnis deckt sich mit der Aussage der meisten Teilnehmer, der Französischunterricht habe das Ziel, kommunikative Fertigkeiten auszubilden (Frage 2).

„Ich denke, dass die Kommunikation und das Sprachhandeln im Vordergrund stehen sollten und dementsprechend auch tolerant mit Fehlern umgegangen werden sollte.“ (F11_T7_R)

Die Grenzen der Toleranz zeigen sich jedoch im Bezug auf die Festlegung einer linguistischen Norm (Fragen 19 und 20 – Abbildung 10). Sowohl Studenten als auch Referendare sind der Meinung, bei der Bewertung schriftlicher und zum Teil auch mündlicher

Sprachproduktionen müsse das Standardfranzösisch als linguistische Norm gelten (Mittelwerte schriftlich: Stud. = 8,0; Ref. = 8,9). Die unterschiedlichen Ergebnisse für die Bewertung schriftlicher und mündlicher Leistungen gehen vermutlich auf die starken Unterschiede zwischen *code parlé* und *code écrit* des Französischen zurück. Zu betonen ist für den mündlichen Bereich jedoch ebenfalls, dass Referendare signifikant mehr für die Bewertung nach standardfranzösischer Norm stimmen als Studenten (Mittelwerte mündlich: Stud. = 5,4; Ref. = 7,3). Die Notwendigkeit einer linguistischen Norm für die praktische Umsetzung einer Bewertung in der Schule könnte die Unterschiede erklären. Dennoch sprechen sich viele der Befragten dafür aus, dass der „sich vollziehende Sprachwandel (sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen) sowie der tatsächliche native Sprachgebrauch von der Lehrkraft berücksichtigt werden muss.“ (F19_T23_S)

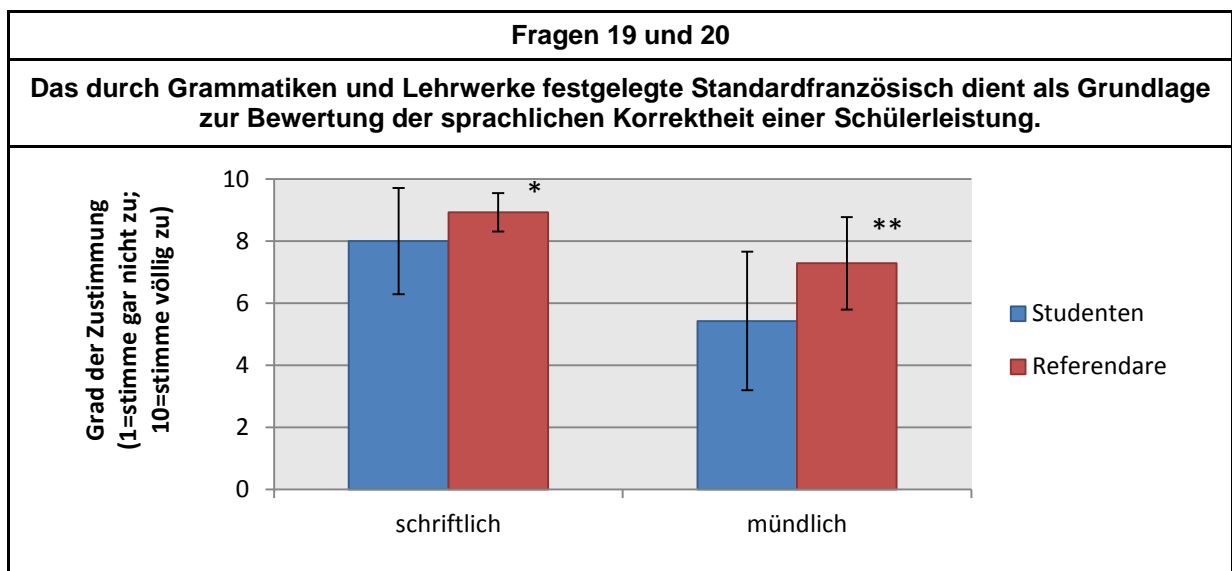


Abbildung 7: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich des Standardfranzösischen als sprachliche Norm (Fragen 19 und 20). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie mittels *t*-Test ermittelte Signifikanzwerte (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).

- **Fehlerfreiheit**

Bei der Bewertung sprachlicher Leistungen in Prüfungssituationen spielt nicht zuletzt die sprachliche Korrektheit der Sprachproduktion eine Rolle. Die Mittelwerte der Antworten auf die Frage nach der Fehlerfreiheit in schriftlichen Arbeiten (Mittelwerte schriftlich: Stud. = 7,2; Ref. = 7,7) deuten darauf hin, dass sowohl Studenten als auch Referendare eher für fehlerfreie Textproduktionen stimmen.

Eine mögliche Begründung für die geringere Toleranz im Schriftlichen liefert folgende Anmerkung:

„Im schriftlichen Test hat er [der Schüler] Zeit, seinen Diskurs zu planen. Dadurch sollte eine möglichst fehlerfreie Produktion angestrebt werden, schließlich zeigt es auch, wieweit der Schüler sich auf den Test vorbereitet hat.“ (F22_T3_S)

Im Mündlichen liegen die Werte etwas niedriger, die Tendenz geht jedoch ebenfalls in Richtung Fehlerfreiheit (Mittelwerte mündlich: Stud. = 6,0; Ref. = 5,8). Das Ergebnis, dass die Toleranz von Fehlern in Prüfungssituationen um einiges geringer liegt als im Unterrichtsalltag und die sprachliche Korrektheit letztendlich einen recht hohen Stellenwert inne zu haben scheint, deutet auf ein Konfliktfeld bezüglich der Rolle von Fehlern bei der Bewertung hin. Auch hier scheint ein Zusammenhang mit der eigenen Sprachbiographie und dem Rollenverständnis als Lehrer möglich.

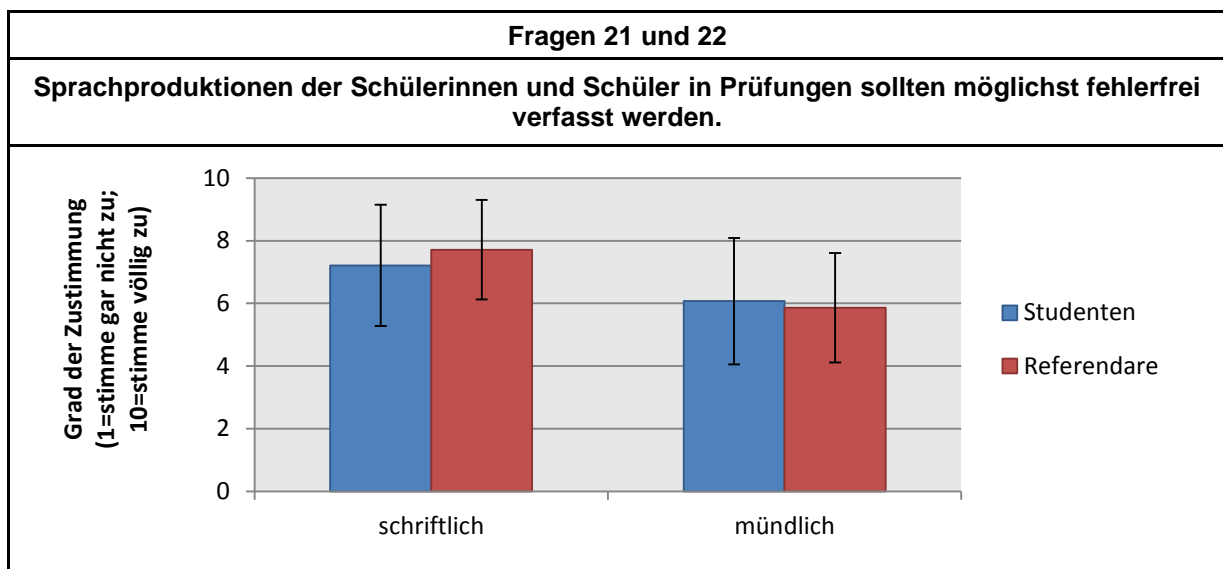


Abbildung 8: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der Fehlerfreiheit von Sprachproduktionen (Fragen 21 und 22). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen.

- **Sprachliche Korrektheit**

Bei der Analyse der Antworten zum Statement: „Bei einer Schülerantwort auf Französisch sind zwei korrekte Sätze besser als sechs zusammengewürfelte.“ fällt auf, dass die Mehrheit der Teilnehmer für die sechs Sätze plädiert (siehe Tabelle 9). Als Begründung werden verschiedene Perspektiven angeführt. Hauptargument von zehn Studenten und vier Referendaren für das Bevorzugen der sechs Sätze ist die damit verbundene Risikobereitschaft der Schüler, komplexere Sätze zu bilden. Dagegen steht auf der Seite der zwei Sätze das Argument der Sprachökonomie, auf das zwei Studenten und ein Referendar eingehen. Insgesamt sieben Studenten und zwei Referendare beziehen sich in ihren

Antworten direkt auf die Rolle von auftretenden Fehlern in den Sätzen. Dabei besteht das Argument für die sechs Sätze, dass Fehler nur Lernchancen bieten können, wenn sie auch auftreten, der Vorbildfunktion sprachlich korrekter Äußerungen gegenüber. Eine von zwei Studenten und drei Referendaren geäußerte Perspektive postuliert dagegen, dass die bevorzugte Anzahl der Sätze für sie je nach Unterrichtssituation bzw. Aufgabenstellung verschieden sei. Es kann vermutet werden, dass die Befragten hier unterscheiden zwischen kommunikationsbezogenen und formbezogenen Phasen sowie zwischen Lern- und Leistungssituationen.

Tabelle 9: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich sprachlicher Korrektheit (Frage 18). Die verbalen Antworten der Teilnehmer sind nach Perspektiven geordnet und jeweils durch ein Ankerbeispiel illustriert. Angegeben sind die absoluten Häufigkeiten der Antworten von Studenten (Stud.) und Referendaren (Ref.) innerhalb einer Perspektive.

Frage 18 – Sprachliche Korrektheit					
Item	Perspektive		Ankerbeispiel [Fragennummer_Teilnehmernummer_S/R]	Stud.	Ref.
Bei einer Schülerantwort auf Französisch sind zwei korrekte Sätze besser als sechs zusammengewürfelte.	Sechs Sätze	Risikobereitschaft belohnen	<i>Ich denke, dass der Versuch, längere und komplexere Aussagen zu formulieren mit Nachsicht im Hinblick auf Fehler belohnt werden sollte.</i> [F18_T16_S]	10	3
		Aus Fehlern lernen	<i>Es ist sehr wichtig, dass SuS versuchen, soviel wie möglich in der Zielsprache auszudrücken. Nur wenn Fehler auftauchen kann daraus gelernt werden.</i> [F18_T23_S]	4	1
	Zwei Sätze	Korrektheit als Vorbild	<i>Weil hier aus zwei korrekten dann auch mehrere korrekte werden können.</i> [F18_T18_S]	3	1
		Sprachökonomie	<i>Wenn ich das Ganze auch in zwei richtigen Sätzen sagen kann, dann doch bitte die.</i> [F18_T13_S]	2	1
	Situationsabhängig		Das hängt von der Aufgabenstellung ab. [...] [F18_T13_R]	2	3

- **Kommunikationssituation**

Die Korrektur sprachlicher Fehler in einer Kommunikationssituation wird sowohl von Studenten als auch von Referendaren abgelehnt (Mittelwerte: Stud. = 7,2; Ref. = 8,3). Dies deckt sich mit den Aussagen der Teilnehmer über den Vorrang der Kommunikation

gegenüber formalen Aspekten. Die stärkere Zustimmung auf Seiten der Referendare spiegelt möglicherweise deren Erfahrung mit eben jenen Situationen wieder.

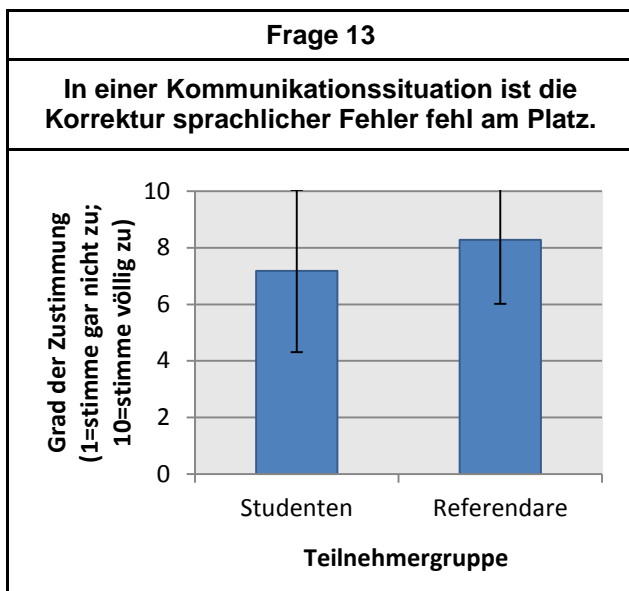


Abbildung 9: Ergebnisse der Befragung von 28 Studenten und 14 Referendaren bezüglich der sprachlichen Korrektur in Kommunikationssituationen (Frage 13). Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen.

5 Diskussion

*„Ganz ehrlich: Bei mir selbst sehe ich Fehler als Mängel.
Den Schülern glaubhaft etwas anderes zu verkaufen, finde ich extrem schwierig.“
(F4_T4_R)*

Die Auswertung und der Vergleich der Daten des Fragebogens liefern eine nahezu unbegrenzte Anzahl an Ansatzpunkten für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Fehlerkultur im Französischunterricht“. Dabei scheinen fast alle Themenbereiche untereinander verknüpfbar und voneinander abhängig zu sein. Dieser Umstand wird nicht zuletzt im Strukturbild (Anhang, Seite 76) deutlich, welches zeigt, dass die Einstellungen zu sprachlichen Fehlern von komplexer Natur sind und mit grundlegenden Einstellungen zum Lehren und Lernen der Fremdsprache Französisch zusammenhängen.

Da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, alle Ergebnisse tiefergehend zu diskutieren, wurden vier Aspekte ausgewählt, die für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Fehlerkultur“ aus kompetenzorientierter Perspektive interessant erscheinen. Dabei werden Ergebnisse verschiedener Aufgaben in die Diskussion zum jeweiligen Aspekt mit einbezogen. Als Abschluss jedes Kapitels werden im Rahmen der Beantwortung der dritten Forschungsfrage Überlegungen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf den soeben diskutierten Aspekt angestellt bzw. neue Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Es scheint mir an dieser Stelle unerlässlich zu betonen, dass mit keiner der Interpretationen und Vermutungen eine Wertung der Antworten auf den Fragebogen verbunden werden soll. Ziel dieser explorativ-interpretativen Studie ist es nicht, die Befragten durch ihre Einstellungen bloßzustellen. Die Ergebnisse sollen vielmehr vergleichend dargestellt und somit genutzt werden, um die Komplexität des Themas zu verdeutlichen, diese in Ansätzen aufzulösen und somit Ansatzpunkte für die Aus- und Fortbildung sowie die fachdidaktische Forschung auf diesem Gebiet herausarbeiten zu können.

5.1 Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb

Aufschlüsse über die Einstellungen der Befragten dazu, wie eine Fremdsprache erlernt wird, lassen sich in Antworten auf verschiedene Fragen finden. Frage 6 fragt direkt nach der Fremdsprachenerwerbstheorie und liefert damit gezielt Antworten, auch bei den Zielen des Französischunterrichts und bei Frage 1 zur eigenen Sprachbiographie konnten Einstellungen zu diesem fundamentalen Aspekt erfasst werden.

An dieser Stelle soll die Chance genutzt werden, anhand der Frage nach der Fremdsprachenerwerbstheorie die Einstellungen der Befragten zu einem zentralen Merkmal des Sprachenlernens – das der Lernaltersprache (Interlanguage) – zu analysieren und Hinweise für

die Lehrerbildung zu gewinnen. Die Entscheidung, dieses grundlegende und damit recht generelle Thema in dieser Arbeit zu diskutieren, begründet sich mit der engen Verbindung zwischen der Einstellung zu sprachlichen Fehlern und der Einstellung zum Fremdspracherwerb. Eine Auseinandersetzung mit Fehlern kann lediglich oberflächlich, also symptomatisch betrieben werden, solange diese nicht im Zusammenhang mit dem Fremdspracherwerb als Ganzes gesehen werden.

Das Phänomen, dass Lernende auf dem Weg zur fremdsprachlichen Kompetenz ihre eigene Lernaltersprache bilden, ist heute in der Fremdsprachendidaktik allgemein akzeptiert. Damit eng verbunden ist die Vorstellung des Lerners als Hypothesentester. Betrachtet man jedoch die Reaktion der Befragten auf das Item „Beim Erwerb einer Fremdsprache bauen sich Lerner kreativ eine eigene Sprache zusammen.“ (Frage 6) muss festgestellt werden, dass diesem nur wenige Studenten und Referendare zustimmen. In Frage 7 bezüglich der Gründe mündlicher Korrekturen betonen die Befragten jedoch die Rolle des Lerners als Hypothesentester. Es kann daher vermutet werden, dass den Befragten das Prinzip des Hypothesentestens durchaus bekannt ist, sie dieses jedoch nicht unmittelbar in Beziehung setzen mit den großen Theorien der Fremdspracherwerbsforschung und ihren praktischen Konsequenzen. Abgesehen von der Tatsache, dass die Angaben der Befragten nicht validiert wurden, ist dieses Ergebnis möglicherweise auf ein mangelndes theoretisches Wissen um eben jene Erkenntnisse und Theorien zurückzuführen. Andererseits kann auch eine, durch die eigenen sprachbiographischen Erfahrungen bedingte, subjektive Ablehnung eines kreativen Spracherwerbs durch das Testen von Hypothesen vermutet werden. Es stellt sich also die Frage nach den Gründen für den relativ oberflächlichen Umgang mit den Ergebnissen der Fremdspracherwerbsforschung.

SCHNEIDER (2007) geht dieser Frage in einem Beitrag zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern nach. Er konstatiert, die subjektiven Theorien der Lehramtsstudierenden über das Fremdsprachenlernen seien auch heute noch vielfach durch die eigenen schulischen Erfahrungen in einem stark traditionellen Fremdsprachenunterricht geprägt und wichen daher von den Theorien der Fremdspracherwerbsforschung ab. Er führt darüber hinaus aus, dass sich die eigenen Erfahrungen auf vielfältige Bereiche auswirken:

„Verbunden ist damit vielfach ein ungebrochener Glaube an die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen, eine Ausrichtung am Konzept des *Native Speakers* und eine Einsprachigkeitsideologie, die sich in einer Skepsis gegenüber dem als störend aufgefassten Einfluss der Muttersprache ebenso wie in der Skepsis gegenüber (früher) Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Sprachmischung usw. äußert.“ (SCHNEIDER 2007:146)

Der störende Einfluss der Muttersprache wird von BOHNENSTEFFEN (2010:174) durch das Ergebnis bestätigt, dass insgesamt 79,5 % der befragten Englischlehrer die Auffassung vertreten, muttersprachliche Einflüsse wirkten sich „stark“ bzw. „sehr stark“ fehlerfördernd auf den Sprachlernprozess aus. Die Tatsache, dass auch bei der Befragung nahezu alle Befragten der Muttersprache einen entscheidenden Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb zusprechen, erscheint in diesem Zusammenhang interessant. Da jedoch mit dem Mittel des Fragebogens nicht eruiert wurde, ob dieser Einfluss als störend empfunden wird, kann das Ergebnis nicht zur Bestätigung von SCHNEIDERS Hypothese herangezogen werden. Vertiefende Interviews mit einzelnen Teilnehmern könnten hier sicherlich Aufklärung bringen. Der Vergleich mit der Fachliteratur zum Thema zeigt, dass der interlinguale Sprachtransfer aufgrund von Interferenzen traditionell eher als eine Gefährdung des fremdsprachigen Lernprozesses gesehen wurde (REINFRIED 1998:23). Erst seit den späten neunziger Jahren erlangt das „Inferieren als interlinguale Strategie“ im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Lernerautonomie einen positiven Stellenwert (REINFRIED 1998:37). Sicherlich ist in der Praxis noch ein Umdenken nötig, um zu verinnerlichen, dass Fehler unterschiedliche Ursachen haben und nicht per se auf ungenügende Anstrengung zurückzuführen sind, sondern vielmehr durch Interferenzen aus der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen, Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen entstehen (KLEPPIN 2006:64). Vor allem für das Französische als romanische Sprache bietet es sich an, Interferenzen als „Segen“ und nicht als „Fluch“ zu sehen.

Das Wissen um die Entwicklung der Lernaltersprache spielt für die Fehlerkultur im Französischunterricht eine bedeutende Rolle. Zum einen können die Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung als Ausgangspunkt genutzt werden, um die Stellung des Fehlers als Defizit zu hinterfragen, zum anderen repräsentieren sie essentielles Wissen für den differenzierten und kompetenzorientierten Umgang mit Fehlern.

Angesichts der Aussagen der Teilnehmer zu ihrer eigenen Sprachbiographie – 18 Studenten und neuen Referendare berichten von einem negativen Umgang mit sprachlichen Fehlern, sechs Studenten und drei Referendare von einem positiven – erscheint SCHNEIDERS Vermutung, vor dem Hintergrund des selbst erfahrenen Fremdsprachenunterrichts sei es nicht leicht, die Lernenden als Hypothesentester zu sehen und zu akzeptieren, plausibel. Der extreme Erfahrungsschatz eines Lehrers durch seine eigene schulische Vergangenheit wird von CASTELLOTTI & DE CARLO (1995:36) verdeutlicht:

„Aucun autre métier, à notre avis, n'entraîne un attachement aussi inévitable à son propre passé, une référence aussi forte à des valeurs et des pratiques spécifiques de la profession et de nature à l'influencer ou à la modifier.“

Da sich die Auffassung vom Spracherwerb insgesamt und damit verbunden insbesondere auch die Rolle von Fehlern in diesem Spracherwerb in den letzten Jahren stark verändert hat, müssen sich Französischlehrer den Erkenntnissen der Fremdsprachenerwerbsforschung stellen und ihre *valeurs* vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sprachbiographie reflektieren. Nur dann können Fehler als falsifizierte Hypothesen und als natürliche Schritte im Lernprozess gesehen werden. Dies trifft vor allem auf Französischlehrer zu, die wahrscheinlich selbst die grammatiklastige Tradition des Französischunterrichts der vergangenen Jahrzehnte als Schüler miterlebt haben.

SCHNEIDER plädiert dafür, dass die Fremdsprachenerwerbsforschung ein fester Bestandteil der Lehrerbildung sein müsse, „sowohl als Gegenstandsbereich – Kenntnis von Ergebnissen und Theorien – als auch als Tätigkeitsgebiet im Sinne der Aktions- und Lehrerforschung.“ (SCHNEIDER 2007:149). WARNEKE (2007:388) spricht sich ebenfalls für einen größeren Stellenwert der Aktionsforschung bei der Lehrerbildung aus. Auch sie betont den Einfluss der eigenen Lernerfahrungen auf das Handeln als Fremdsprachenlehrer und beschreibt die Aktionsforschung als ein Mittel, subjektive Vorstellungen und Unterrichtstheorien zu aktivieren, diese transparent und bewusst zu machen und somit neue Vorstellungen langfristig zu implementieren.

5.2 Einstellungen zu sprachlichen Fehlern

Ausgehend von der Auffassung der Befragten zur Rolle von Fehlern im Lernprozess steht in diesem Kapitel die Herausforderung, sprachliche Fehler zwar beim Lernen zu nutzen, deren Auftreten aber über die Zeit auch zu verringern, im Mittelpunkt. Dabei soll zudem das Spannungsfeld zwischen sprachlicher Korrektheit und Kommunikation diskutiert werden.

Die Errungenschaft der didaktischen Forschung, „Fehler nicht als ‚Sündenfall‘ des Sprachenlerner“ (GROTJAHN 2009:7) zu betrachten, sondern als Lernchance, scheint bereits bei den meisten Lehrern angekommen zu sein (KLEPPIN & RAABE 2001:15). Dies zeigt auch das Ergebnis meiner Studie, in der sich nahezu alle Befragten dafür aussprechen, sprachliche Fehler seien Lernanlässe bzw. Lernchancen. Hier zeigt sich eine didaktische Sicht auf sprachliche Fehler, die diese als Schritte und sogar Helfer im Lernprozess versteht. Um eine solche Einstellung auch im Französischunterricht zu vermitteln, bedarf es einer didaktischen Fehlernorm, die sich am Lernstand der Schüler orientiert. Bei den Ergebnissen zur Definition sprachlicher Fehler fällt auf, dass die Definition „Ein Fehler ist je nach Lerngruppe und Unterrichtsphase relativ zu bewerten.“ sowohl von Studenten als auch Referendaren am meisten gewählt wurde. Dies deckt sich mit weiteren Ergebnissen meiner

Untersuchung, wonach der Lernstand der Lerngruppe und die individuelle Sprachentwicklung der Schüler bei der Entscheidung über einen Fehler für die Befragten eine wichtige Rolle spielen:

„Ein Fehler gibt immer die Möglichkeit, den Lernstand des Schülers zu diagnostizieren. Es zeigt uns, auf welchem Stand seiner Lerner Sprache er sich befindet. So gibt er uns als Lehrkraft die Chance, an diesem Punkt anzuknüpfen und den Schüler geeignet zu fördern.“ (F4_T3_S)

Dass sich vor allem Referendare noch mehr als Studenten für eine flexible Definition von Fehlern entscheiden, kann vermutlich auf deren praktische Erfahrung zurückgeführt werden. Neben dem Bestreben nach der Berücksichtigung des Lernstandes der Schüler macht hier womöglich auch die Komplexität des Unterrichts ein striktes Festhalten an einer Fehlerdefinition unmöglich. Gleichzeitig macht diese Flexibilität es Lehrern noch schwerer, Fehler zu identifizieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Tendenz der Referendare, Fehler in Bezug auf ihre Bedeutung für die Kommunikation zu sehen und nicht wie Studenten, die Fehler deutlich häufiger unter dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit beurteilen, ebenfalls auf praktische Erfahrungen zurückgeht. Wenn Referendare einer strikt am Standardfranzösisch orientierten, linguistischen Fehlernorm kritisch gegenüberstehen, hängt dies möglicherweise mit der Problematik zusammen, jene praktisch im schulischen Französischunterricht anzuwenden (siehe Kapitel 3.2). Die Anmerkung eines Studenten verdeutlicht dieses Problem:

„Ich finde gelingende Kommunikation wichtig, also bezeichne ich als Fehler, woran die Kommunikation scheitert. Natürlich geht man in der Schule von einer linguistischen Norm aus. Die muss aber nicht deckungsgleich sein mit dem, was ein Muttersprachler empfindet. Beides gehört aber zusammen, es muss beides berücksichtigt werden. Das wirft natürlich die Frage auf, gibt es überhaupt eine geltende linguistische Norm? Wie? Woher? Sprache verändert sich. Das wird in der Schule meist zu wenig berücksichtigt.“ (F5_T17_S)

Ich möchte die Hypothese aufstellen, dass die Wahl der Fehlernorm auch auf die Rolle des Befragten zurückgeht. Studenten verbessern ihre Sprachkompetenz im Rahmen der universitären Ausbildung zu einem Grad, der es ihnen erlaubt, später in der Schule als sprachliches Vorbild zu agieren. Dabei wird natürlich ein möglichst fehlerfreier Gebrauch der Sprache angestrebt. Nicht zuletzt aufgrund des hohen Niveaus liegt dabei der Fokus auf der rein linguistischen Norm und die Studenten sind trotz autonomer Lernanteile im Allgemeinen einem Dozenten unterstellt, der sie wiederum nach linguistischer Norm bewertet.

Referendare dagegen befinden sich selbst in der Rolle des Bewertenden, also der Person, die eine Entscheidung über die Fehlernorm trifft und diese dem Lernstand der Schüler anpassen muss. Das Ausbilden eigener sprachlicher Kompetenzen steht also in gewisser Weise der Anleitung anderer zur Ausbildung ihrer sprachlichen Kompetenzen gegenüber.

Dies manifestiert sich beispielsweise auch in der Toleranz gegenüber Fehlern. GNUTZMANN & KIFFE (1993) befragten 133 Anglistik-Studenten in Paderborn bezüglich deren Toleranz gegenüber sprachlichen Fehlern. Im Allgemeinen gaben die Studenten eine hohe Fehlertoleranz an. Diese Toleranz relativierte sich jedoch bei eigenen sprachlichen Fehlern und resultierte in einer intensiven Selbstkritik.

Referendare sind zudem täglich mit der Tatsache konfrontiert, dass der Lerngegenstand – die französische Sprache – auch Kommunikationsmittel ist und eine Kommunikation, sei es mündlich oder schriftlich, vor allem im Anfangsunterricht ausschliesslich mit einer gewissen Fehlertoleranz gelingen kann. Das Ziel besteht hier folglich nicht in einer möglichst perfekten Beherrschung des Französischen, sondern in einer erfolgreichen Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen, die der Ausbildung kommunikativer Fertigkeiten zuträglich ist.

Ich schlussfolgere aus der häufigen Angabe des Lernziels „kommunikative Fertigkeiten“, der Wahl der Definition „Ein Fehler ist, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“ und der Entscheidung für mehr Fehlertoleranz, dass die Mehrheit der befragten Referendare einen kommunikativen Gedanken verinnerlicht hat. Doch Fehlertoleranz und didaktische Fehlernorm sollen letztendlich dem Ziel dienen, bei fortschreitender Sprachkompetenz immer weniger Fehler zu machen bzw. diese eigenständig berichtigen zu können. Gerade zu diesem Zweck sollen sprachliche Fehler letztendlich gewinnbringend genutzt werden.

Gerade dieser vermeidliche Drahtseilakt führt vielleicht bei angehenden Lehrern zu einer Unsicherheit, wie viele Fehler wann erlaubt sein sollten und wann es Zeit ist, Hypothesen zu widerlegen. AßBECK (2001:29) betont dieses Dilemma des Französischlehrers, dessen unterschiedliche Zielsetzungen vom Hypothesen verifizieren bis hin zum Gesprächsfluss aufrechterhalten oft kollidieren. TIMM (2003:211) betont, dass gerade durch die Faktorenkomplexität des Französischunterrichts „die Lehrperson [...] durch ihr Verhalten, gegebenenfalls auch explizit, deutlich machen [muss], welches die aktuellen Anforderungen sind und wo die Grenzen der Fehlertoleranz liegen“. KLEPPIN & KÖNIGS (1991:277) stellten bei der Untersuchung subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern fest, dass jene sich dieser Anforderungen bewusst sind und es sich sehr wohl zum Ziel machen, differenziert zu korrigieren. Gleichzeitig berichten sie, dass sich ein derartig differenziertes Verhalten in der Praxis nicht durchhalten ließ und die beobachteten Lehrer an Korrekturroutinen festhielten.

Um die Einstellung, Fehler seien Lernchancen, trotz der Belastung durch die komplexe Unterrichtssituation auch in der Praxis zu etablieren und zu nutzen, bedarf es einer Reflexion der eigenen Methoden. KLEPPIN & KÖNIGS (1991:296ff.) empfehlen, sich mit unterschiedlichen Korrekturtechniken auseinanderzusetzen, diese mit der jeweiligen Lerngruppe zu besprechen und anschließend den eigenen Unterricht zu reflektieren.

Von Seiten der Ausbildung ist es daher wünschenswert, Methoden zur Selbstreflexion zu vermitteln und diese auch in Selbstexperimenten zu erproben. Angehende Lehrer sollten dazu angeregt sein, die praktische Umsetzung ihrer Einstellung zu sprachlichen Fehlern für sich selbst zu evaluieren. Hier könnte die Analyse von Videoaufnahmen helfen, ein Gefühl für die Situation und die eigenen Korrekturvorlieben zu bekommen. Dies könnte im Vorbereitungsdienst oder im Schulpraktikum realisiert werden. Auch die Bereitschaft, sich von Kommilitonen oder Kollegen beobachten zu lassen, sollte schon während der Ausbildung gefördert werden. Idealerweise findet hier ganz im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts eine Verknüpfung von fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kursen statt. Zudem sollten Studenten schon in der Universität durch das Vorbild der Dozenten lernen, bezüglich ihrer Methodik das Gespräch mit den Schülern zu suchen, um deren Vorlieben und Wünschen mehr gerecht zu werden.

Letzten Endes soll aufgrund verschiedener Kommentare von Befragten und Kommilitonen angemerkt werden, dass beim universitären Französischlernen – im Gegensatz zum schulischen Französischunterricht – eine linguistische Fehlernorm, die sich am Ideal der muttersprachlichen Sprachkompetenz orientiert, angebracht ist. Allerdings ist die Tatsache, dass an der Universität fast ausschließlich diejenigen Lehrveranstaltungen, die der Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz dienen, auf französischer Sprache gehalten werden, bedauerlich. Würden auch andere Kurse, beispielsweise in der Literatur- oder Sprachwissenschaft auf Französisch angeboten, hätten Studenten die Chance, das Französische auch im universitären Kontext noch mehr als Kommunikationsmittel zu erleben und sie würden die Ausbildung möglicherweise nicht mehr vorrangig mit der Überprüfung ihrer Sprachkompetenz verbinden.

5.3 Einstellungen zum Umgang mit sprachlichen Fehlern

KLEPPIN (2006:67) betont, dass die positive Einstellung gegenüber Fehlern nicht deren Ignoranz im Stil eines *Laissez-faire* zur Folge haben darf, wäre dies doch ein „Kurzschluss“, der das Potential von Fehlern zum Weiterlernen vergäbe (KLEPPIN 2006:67). Schülern muss zwar die Angst vor Fehlern genommen werden, gleichzeitig sollte dies jedoch nicht als eine Art Trost gelten. Vielmehr sollten Schüler aus ihren Fehlern einen Nutzen für ihren Lernprozess ziehen. Gerade für junge Lehrer ist ihre neue Rolle im Umgang mit Fehlern daher sicher keine einfache Aufgabe. Das Ziel dieses Kapitels ist es, das Spannungsfeld angehender Lehrer bei ihrer Positionierung zwischen Lehrer- und Schülerperspektive nachzuzeichnen.

Laut KLEPPIN (2006) ist es unumgänglich, Fehler im Französischunterricht zu thematisieren. BOHNENSTEFFEN (2010) bestätigt für den Englischunterricht, dass drei Viertel der von ihm befragten Lehrer und mehr als drei Viertel der befragten Schüler diese Einstellung teilen und sich für eine intensive Fehlerthematization aussprechen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse meiner Befragung zum Aspekt „Thematization sprachlicher Fehler im Französischunterricht“ fällt auf, dass Studenten einer expliziten Auseinandersetzung mit Fehlern im Durchschnitt signifikant mehr zustimmen als Referendare. Aufgrund der Einschätzung der Mehrheit der Referendare, dass Fehler einen Lernanlass darstellen, ist dieses Ergebnis zunächst überraschend. Auf der anderen Seite wird in den Anmerkungen vieler Referendare deutlich, dass diese sich gegen die Thematisierung von Fehlern aussprechen, um beispielsweise den Redefluss von Schülern nicht zu stören und dadurch effektiver kommunikative Kompetenzen zu schulen.

„Manchmal ja [thematisieren], kommt aber auf den Fehler an. Wenn nicht nötig, dann lieber sprechen lassen.“ (F10_T4_R)

Obgleich eine Validität des Statements durch nachträgliche Interviews ausbleiben muss, könnte dieses Ergebnis auf einen Mangel an methodischem Repertoire bzw. auf die Schwierigkeit, dieses im Unterricht umzusetzen, hindeuten. Durch eine *correction minute* am Ende der Stunde oder ein *fiche de correction* (DE HARDE & LÜCK-HILDEBRANDT 2006) könnten Fehler thematisiert werden, ohne dass die kommunikative Ausrichtung des Unterrichts durch spontane Fremdkorrektur leidet. KLEPPIN & KÖNIGS (1991:299) sprechen sich auf der Grundlage ihrer Ergebnisse jedoch gegen eine nachträgliche Korrekturphase aus, da diese das Gedächtnis aller Beteiligten übermäßig strapaziere und empfehlen nonverbale Korrekturinitiationen. Aus ihren Ausführungen werden die Komplexität mündlicher Korrekturen und die damit verbundenen Anstrengungen der Lehrer deutlich. Möglicherweise sprechen sich Referendare weniger als Studenten für die Thematisierung von sprachlichen Fehlern aus, da sie aufgrund ihrer praktischen Erfahrung die Thematisierung aller Fehler als nicht umsetzbar erachten bzw. der Meinung sind, ihre Schüler wünschten diese Thematisierung nicht. An dieser Stelle muss betont werden, dass meine Sichtweise als Studentin mit geringer praktischer Erfahrung hier sehr begrenzt ist und bezüglich der Beweggründe der Referendare nur Vermutungen angestellt werden können. Trotzdem soll ein anderes Ergebnis der Befragung herangezogen werden, um die These, die Referendare glaubten, Korrekturen seien durch ihre Schüler nicht erwünscht, zu erörtern. Möglicherweise kann hier ein Spannungsfeld angehender Lehrer zwischen Schüler- und Lehrerrolle aufgedeckt werden. Sollte dieses Spannungsfeld existieren, muss es in der Ausbildung stärker bedacht und genutzt werden.

Der Frage, wie Schüler Fehlerkorrekturen gegenüberstehen und ob sie eine Korrektur ihrer Fehler wünschen, wurde in diversen Studien nachgegangen. Die empirischen Befunde zeigen deutlich, dass eine Korrektur von Fehlern von den Schülern gewünscht wird (z. B. CATHCART & OLSEN 1976; KLEPPIN & KÖNIGS 1991:272, 291; GNUTZMANN & KIFFE 1993).

„Aus den Schülerfragebögen geht der eindeutige Wunsch der Schüler nach bewusst machenden Korrekturen hervor: $\frac{3}{4}$ der Befragten sprechen sich entweder für grammatische Erklärungen aus oder aber für die Möglichkeit zur Selbstkorrektur. Für sie ist also die Korrektur in jedem Fall eine den Lernvorgang bewusst machende Maßnahme [...]“ (KLEPPIN & KÖNIGS 1991:291f.)

Auf der anderen Seite geben die gleichen Studien an, Lehrer seien nur bedingt vom Wert mündlicher Korrekturen überzeugt (vgl. KÖNIGS 2003:380).

Ausgehend von diesen Ergebnissen unternahm SCHULZ (1996) eine vergleichende Untersuchung der Einstellungen amerikanischer Lehrer und Schüler zu Fehlerkorrekturen im Deutschunterricht. Dabei eruierte sie große Diskrepanzen zwischen den Einstellungen der Schüler und denen der Lehrenden. Während 90% der Lerner für die Korrektur ihrer mündlichen Fehler im Unterricht votierten, war nur etwa ein Drittel der Lehrer überzeugt, die Lerner erachteten diese Korrekturen als wünschenswert. SCHULZ wiederholte ihre Studie 2001 in Kolumbien mit dem gleichen Ergebnis. Während Lehrer Korrekturen nur zu 39% befürworteten, hielten 97% der Schüler diese für wünschenswert.

KLEPPIN & KÖNIGS (1993:83) zeigen eine Konsequenz aus diesen unterschiedlichen Ansichten:

„Besonders interessant scheint uns, [...] dass gerade die Schüler der Lehrer, die bewusst sehr wenig korrigieren und dies mit Hinblick auf die vermuteten Wünsche ihrer Schüler begründen, mehr Korrekturen fordern.“

Nach Gründen für die Feststellung, dass Lehrer die Wünsche ihrer Schüler im Bezug auf die Fehlerkorrektur nicht korrekt einschätzen, wurde bis jetzt nicht explizit geforscht. Ein Gruppeninterview mit Lehrern und Schülern könnte hier vielleicht Aufklärung bringen.

Einen ersten Ansatz liefert BOHNENSTEFFEN (2010:212) mit seiner Untersuchung zur investierten Zeit bei der Korrektur von Englischklausuren. Laut BOHNENSTEFFEN gibt die Mehrheit der Schüler (72,7 %) an, Englischklausuren würden lediglich in einer Schulstunde besprochen, während 84,3 % der Lehrer aussagen, sie würden zwei oder mehr Unterrichtsstunden für die Besprechung von Englischklausuren aufwenden.

Er schlussfolgert, „durch die enge Setzung zeitlicher Grenzen [würde] den Schülern deutlich, dass eine weitere Auseinandersetzung wenig erwünscht ist.“ (BOHNENSTEFFEN 2010:212). Gleichzeitig würde die somit „ausbleibende Auseinandersetzung mit der Korrektur [und damit] das Vergeben ihrer impliziten diagnostischen und prognostischen Potenziale“ darin

resultieren, dass Lehrer meinen, Schüler würden aus ihren Korrekturen keinen Nutzen ziehen und daraufhin schlussfolgern, diese wünschten Korrekturen nicht.

Die Ergebnisse der Frage 9 zum Nutzen von Korrekturen geben hierzu interessante Aufschlüsse: Während die Studenten die Aussage „Schülerinnen und Schüler ziehen aus Korrekturen keinen Nutzen“ eher ablehnen, stimmen die Referendare ihr eher zu.

Offensichtlich spielt bei diesem hochsignifikanten Ergebnis die praktische Erfahrung der Referendare eine entscheidende Rolle. Wird davon ausgegangen, dass Studenten die Fehlerkorrektur bis zum Zeitpunkt der Befragung hauptsächlich in der Rolle des Korrigierten erleben, während Referendare bereits die Rolle des Korrigierenden einnehmen, illustrieren die Ergebnisse Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, die möglicherweise auch mit der Situation im Französischunterricht parallelisiert werden können. Vielleicht liegt gerade in dieser Feststellung ein Ansatz zur Überwindung der diskrepanten Ansichten von Lehrern und Schülern.

Würde es die Lehrerausbildung schaffen, eben jene Phänomene zu nutzen, könnten mithilfe der noch frischen Erfahrungen der Studenten Brücken geschlagen werden zwischen Schüler- und Lehrerperspektive. Ganz im Sinne der Lernerorientierung sollte der Übergang von der Rolle des Schülers zu der des Lehrers bewusst vonstatten gehen, damit zentrale Schülerperspektiven nicht einfach mit der Zeit vergessen werden. Aber auch in der Lehrerfortbildung müssen die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrern und Schülern immer wieder aufgezeigt, analysiert und reflektiert werden.

Auf der anderen Seite müssen junge Lehrer Strategien und Methoden kennenlernen, wie beispielsweise eine Klassenarbeitskorrektur im Sinne eines kompetenzorientierten Französischunterrichts gewinnbringend gestaltet werden kann. Um diese Methoden zu verinnerlichen, eignet sich die Verbindung von Theorie und Praxis, von eigener Erfahrung und Reflexion. Entscheidend ist hier zu beachten, dass es gerade durch die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Outputorientierung mehr inhaltliche Freiräume gibt, um Fehler zu thematisieren und Korrekturphasen besser zu nutzen.

5.4 Einstellungen zur kompetenzorientierten Leistungsbewertung

Noten in Klassenarbeiten stellen für Schüler aufgrund ihrer weitreichenden Konsequenzen im schulischen und privaten Bereich von jeher eine nicht zu unterschätzende Bedeutung dar. Basiert die Notengebung im Französischunterricht auf sprachlichen Fehlern, wird diesen Fehlern folglich ebenfalls eine große Bedeutung beigemessen. Dies resultiert in der Einstellung, dass Fehler Defizite sind, die es mit allen Mitteln zu vermeiden gilt.

BOHNENSTEFFEN (2010:143) konstatiert in seinen Untersuchungsergebnissen, Schüler aller Jahrgangsstufen verbänden mit Fehlern in Englischarbeiten eine negative Beurteilung.

Die Leistungsbeurteilung auf der Basis von Fehlern steht dazu „einem Lernen durch Erfahren, Ausprobieren und Aushandeln sowie einer dementsprechenden Würdigung individueller Lernfortschritte entgegen“ (TIMM 2003:222).

Die Bestimmung des GeR (EUROPARAT 2001), dass Sprachproduktionen nicht mehr an den in ihnen enthaltenden Fehlern gemessen werden, sondern daran, in welchem Maße ein Schüler ein kommunikatives Ziel erreicht hat, stellt für mich das Fundament einer neuen Fehlerkultur dar. KLEPPIN (2006:67) betont, dass für die Umsetzung dieser Bestimmungen ein längerer Prozess des Umdenkens von Nöten sei. Daher soll in diesem Kapitel analysiert werden, inwiefern die Einstellungen der befragten Studenten und Referendare zum Thema Leistungsbewertung im Französischunterricht bereits den Erwartungen der Kompetenzorientierung entsprechen.

Die Schwerpunktverlagerung von der Sprachrichtigkeit hin zum kommunikativen Erfolg zeigt sich u. a. deutlich in der Abschaffung des Fehlerquotienten. Besonders für das Französische, das aufgrund seiner linguistischen Struktur für Schüler viele „Stolpersteine“ bereit hält (FLORIO-HANSEN 1995:354), scheint die Abschaffung des Fehlerquotienten eine Möglichkeit darzustellen, Schüler wieder mehr zu motivieren, sprachliche Risiken einzugehen und Freude am Gebrauch der Sprache zu entwickeln. Im traditionell eher grammatiklastig und auf sprachliche Korrektheit bedachten Französischunterricht verspricht die Bewertung auf der Grundlage eines kompetenzorientierten Rasters eine auf kommunikative Ziele ausgerichtete Leistungsbewertung. Möglicherweise führt die Benotung durch das Kriterienraster sogar zu besseren Noten (vgl. CASPARI 2011:4).

Ein Hauptargument für die Abschaffung des Fehlerquotienten besteht neben der mangelnden Erfassung sprachlicher Komplexität vor allem in der defizitorientierten Erfassung sprachlicher Leistung. Solange Fehler als Leistungsindikatoren gelten, wird eine Sprachproduktion daran gemessen, was ein Schüler noch nicht kann. Dies widerspricht den Grundsätzen der Kompetenzorientierung und führt zu einer Moralisierung sprachlicher Fehler.

In den Antworten zur Frage 17 nach der Eignung des Fehlerquotienten zur Messung sprachlicher Kompetenz wurde dieses Argument jedoch nur am Rande erwähnt. Möglicherweise empfinden die Befragten den Defizitcharakter des Fehlerquotienten als selbstverständlich, sodass sie ihn in ihren Antworten nicht hervorheben. Es ist auch möglich, dass offensichtlichere Aspekte, wie die mangelhafte Erfassung sprachlicher Komplexität diese Einstellung überlagern. Andererseits ist es denkbar, dass die Praktikabilität der

Anwendung des Fehlerquotienten den nachteiligen Aspekt des Defizitcharakters zur Seite drängt. Diese Hypothese könnte erklären, warum sich tendenziell mehr Referendare als Studenten dafür aussprechen, dass der Fehlerquotient ein adäquates Maß darstellt, um grammatikalische und orthographische Korrektheit zu bestimmen.

Betrachtet man die Deskriptoren des GeR (EUROPARAT 2001:37f.) wird deutlich, dass eben jene Korrektheit anders bestimmt werden kann:

„hohes Maß an grammatischer Korrektheit“ (C1), „recht gute Beherrschung der Grammatik“ (B2), „verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln“ (B1), „verwendet einfache Strukturen korrekt“ (A2) „begrenzte Beherrschung von einigen wenigen grammatischen Strukturen und Satzmustern“ (A1).“

Andererseits kann die seltene Anführung des Defizitcharakters auch auf die geringe Stichprobe oder die Formulierung des Statements zurückzuführen sein. Eine direkte Frage nach Gründen für die Abschaffung des Fehlerquotienten hätte womöglich andere Ergebnisse geliefert. Trotzdem ist es unerlässlich, dass angehenden und praktizierenden Lehrern der Defizitcharakter des Fehlerquotienten bewusst ist und sie diesen vor dem Hintergrund ihrer Einstellung zu sprachlichen Fehlern reflektieren.

In der fachdidaktischen Literatur werden bezüglich der Abschaffung des Fehlerquotienten neben der defizitorientierten Bewertungsweise weitere Aspekte teilweise kontrovers diskutiert. Während dem Fehlerquotient auf der einen Seite vorgeworfen wird, gelungene Formulierungen nicht zu berücksichtigen und die Komplexität sprachlicher Leistung nicht anzuerkennen, wird ihm zum Teil auch eine gewisse Objektivität zugesprochen, die die Vergleichbarkeit der Bewertung steigert und Transparenz schafft (BOHNENSTEFFEN 2010:53). Ich beziehe die Position, dass es sich hierbei lediglich um eine Pseudo-Objektivität handelt und möchte dies mit einem Zitat von HAß (2006:277) belegen:

„Der Fehlerindex oder Fehlerquotient [...] vermittelt damit den Eindruck mathematischer Genauigkeit und somit Objektivität der Bewertung. Dass dem nicht so ist, wird sehr schnell deutlich, wenn man unterschiedliche Beurteiler befragt, was denn sprachliche Regelverstöße sind und wie hart sie diese beurteilen. Durch diesen unterschiedlichen Umgang mit Fehlern und die unterschiedliche Gewichtung der Fehler ergeben sich durchaus unterschiedliche Beurteilungen ein und derselben Schülerleistung, selbst bei Vorgabe eines Fehlerindex.“

Die Untersuchung von BOHNENSTEFFEN (2010:195) zeigt jedoch, dass die deutliche Mehrheit der befragten Englischlehrer der Auffassung sind, die Anwendung eines Fehlerquotienten leiste einen Beitrag zur objektiven Leistungsbewertung im Bereich der Sprachrichtigkeit in Englischklausuren. Dieses Ergebnis konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden. Im Gegenteil lehnte die große Mehrheit der Befragten die Objektivität des Fehlerquotienten ab. Vermutlich sind diese konträren Ergebnisse auf die unterschiedlichen Versuchsgruppen zurückzuführen. Während BOHNENSTEFFEN (2010) hauptsächlich seit mehreren Jahren

praktizierende Lehrer untersuchte, wurden in diese Studie angehende Lehrer mit eher geringer praktischer Erfahrung befragt, die alle eine Ausbildung im Sinne der Kompetenzorientierung genossen hatten. Die Lehrer in Bohnensteffens Befragung waren möglicherweise seit Jahren an die Bewertung mittels Fehlerquotienten gewöhnt und haben ihn in ihrer Schulzeit und Ausbildung als gängiges Mittel zur Leistungsbewertung kennengelernt.

Die Bewertung mittels Kriterienraster als fester Bestandteil kompetenzorientierter Leistungsbewertung erscheint vor diesem Hintergrund vielleicht zunächst als neue Herausforderung. In Internetforen¹² finden sich im kritischen Lager vor allem Argumente gegen das Kriterienraster, die sich auf die „schwammigen“ Formulierungen beziehen. Diese würden einen Einsatz in der schulischen Praxis erschweren und machten die Bewertung noch weniger vergleichbar.

Wissenschaftliche Untersuchungen zu den Einstellungen von Lehrern gegenüber dem Kriterienraster gibt es jedoch meines Erachtens nach bislang leider noch nicht. Daher wurden angehende Lehrende nach ihrer Meinung bezüglich verschiedener Aspekte des Rasters befragt. Die Ergebnisse zu den Aspekten unterscheiden sich signifikant zwischen den Gruppen der Studenten und der Referendare, scheinen aber auch in sich widersprüchlich. Die Antworten zeigen zwar, dass sowohl Studenten als auch Referendare theoretisch mit der Art der Bewertung einverstanden sind. Interessant gestaltet sich vor diesem Hintergrund jedoch die Betrachtung der auf die Praxis abzielenden Items. Beide Gruppen – vor allem aber die Mehrheit der Referendare – denkt nicht, dass das Kriterienraster die Schüler motiviert oder ihnen Lernhilfen bereitstellt. Dabei betont der FACHBRIEF NR. 8 FRANZÖSISCH (2007:3) gerade diese Leistungen des Kriterienrasters:

„Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Kriterien des Rasters wichtige Hinweise auf Stärken und Schwächen ihres Textes. Das trägt zur Stärkung ihres Selbstvertrauens bei.“ „Dies erfordert anstelle des bloßen Nachrechnens eine inhaltliche Auseinandersetzung.“

Bei der praktischen Realisierung des kompetenzorientierten Bewertungsverfahrens werden also offensichtlich Hindernisse gesehen. Gründe für diese Einstellung können hier natürlich nur vermutet werden.

Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die Referendare Unterricht fast jeden Tag praktisch erleben und so beobachten können, wie Schüler auf das neue Kriterienraster reagieren. Möglicherweise geben die Referendare hier realitätsgetreu das negative Feedback wieder, welches sie von ihren Schülern bezüglich dieser Art der Leistungsbewertung erhalten. Dies widerspricht jedoch der Aussage des FACHBRIEFS NR. 5 FRANZÖSISCH (2006:3), „dass für die Schülerinnen und Schüler die kriterienorientierte Bewertung einleuchtender ist als die

¹² Z. B.: Lehrerforen.de. URL: <http://www.lehrerforen.de/index.php?page=Thread&threadID=18994> [letzter Zugriff 12.07.2012].

herkömmliche.“ Auch die Aussicht auf tendenziell bessere Noten (CASPARI 2011:4) dürfte die Schüler nicht stören.

Im Folgenden sollen daher zwei Hypothesen aufgestellt werden, die die ablehnenden Aussagen der Referendare auf subjektiver Ebene erklären könnten.

Zum einen kann es sein, dass die Referendare Vorbehalte haben, die kompetenzorientierte Art der Bewertung und die damit verbundenen Konsequenzen für die Praxis an sich heran zu lassen. Das heißt, dass sie sehr wohl den positiven Wert der neuen Bewertung akzeptieren und schätzen, jedoch bisher nicht im Detail durchdacht haben, worauf diese Einstellung bei der praktischen Umsetzung in einzelnen Unterrichtsszenarien ausstrahlt.

Zum anderen können die praktischen Argumente gegen die Umsetzung einer kompetenzorientierten Leistungsbewertung bei gleichzeitiger Akzeptanz des Prinzips an sich als eine Art Entschuldigung aufgefasst werden, eben jene Bewertung nicht praktisch angehen zu müssen. Hier zeichnet sich in gewisser Hinsicht ein Selbstschutz vor neuen Herausforderungen ab, denn sicherlich müsste der Einsatz des Kriterienrasters des Öfteren geübt werden und stellt damit für alle Beteiligten methodisches und affektives Neuland dar. Der FACHBRIEF NR. 8 FRANZÖSISCH (2007:4) sieht die Vorteile jedoch vor allem bei einer stetigen Anwendung auch im Unterricht:

„Die Akzeptanz erhöht sich zusätzlich, wenn das Bewertungsraster auch ständig im Unterricht (zur Selbst- und Fremdeinschätzung, beispielsweise von Hausaufgaben und Gruppenarbeitsergebnissen) genutzt wird. Überdies verbessert die kontinuierliche Arbeit mit dem Kriterienraster die Fähigkeit zur Einschätzung der eigenen Fortschritte und Defizite und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung selbstständigen Lernens (Lernerautonomie).“

Für die beschriebene Einstellung lässt sich aus diesen Ergebnissen vermutlich der Schluss ziehen, dass sich eine tiefe Verinnerlichung kompetenzorientierter Leistungsbewertung bei vielen Studenten und Referendaren noch nicht vollzogen hat oder – vor allem bei den Referendaren – die Hemmschwelle bei der praktischen Umsetzung noch zu groß ist.

In jedem Fall ist es für mich – nicht zuletzt aus eigener Erfahrung als Studentin – unverzichtbar, die Bewertung von Schülerleistungen mittels Kriterienraster auch im Rahmen universitärer Kurse zu üben und die Abgrenzung zum Fehlerquotienten zu diskutieren. Während dies in Spanischkursen schon üblich scheint, ließe sich für das Studienfach Französisch die Bewertung schriftlicher Leistungen und eine Reflexion über die Konsequenzen einer solchen Bewertung sicherlich gewinnbringend in einen Masterkurs integrieren. So könnte die positive Einstellung gegenüber der kompetenzorientierten Bewertung möglicherweise langfristiger und gegenüber praktischen Unwegbarkeiten resistenter in den Köpfen angehender Lehrer verankert werden.

Bei einem so weitreichenden Thema sollte die Auseinandersetzung jedoch nicht allein auf die Universität beschränkt bleiben. Vielmehr bedarf es auch in der Schule der Notwendigkeit der Diagnose und des Feedbacks für die Etablierung dieses neuen Systems. Hier stellt sich die Frage, inwieweit unser Schulsystem dieser Anforderung überhaupt gewachsen ist.

Nicht zuletzt möchte ich darauf hinweisen, dass zum systematischen Vergleich zwischen altem und neuem Bewertungssystem keine mir bekannten Studien existieren. Ferner bedarf es breiter angelegter empirischer Studien zu den Einstellungen von Lehrern zum Kriterienraster. Auch die Wirkung der kompetenzorientierten Bewertung auf den Lernprozess der Schüler und das Fehlerklima innerhalb der Klasse sollte gezielt untersucht werden.

6 Reflexion

Im Verlauf meiner Arbeit sprach ich mehrere Male die herausragende Bedeutung der Selbstreflexion für die Verinnerlichung einer kompetenzorientierten Fehlerkultur an. In diesem Kapitel möchte auch ich meine Studie inhaltlich und methodisch kritisch hinterfragen. Ich erhoffe mir hierbei zum einen, die eigenen Erfahrungen mit der ersten Forschungsarbeit bewusst zu verarbeiten, mir also ganz im Tenor dieser Arbeit meiner „Fehler“ bewusst zu werden und sie als wertvolle Lernerfahrungen für zukünftige Arbeiten zu nutzen. Darüber hinaus möchte ich versuchen, die Relevanz meiner Ergebnisse für die fachdidaktische Forschung zu verdeutlichen.

- Zielsetzung

Da ich mich bei meiner im Umfang eher begrenzten Masterarbeit für ein grundlegendes und damit recht weitläufiges Thema entschieden hatte, war es wichtig, ein Ziel zu präzisieren, welches inhaltlich dem Rahmen dieser Studie angemessen ist und trotzdem für die Forschung bedeutungsvolle Erkenntnisse produziert. Meine Zielsetzung kann ich aus zweierlei Perspektiven begründen. Zum einen scheint mir die Erkundung von Einstellungen ein vielversprechender, in der Vergangenheit nicht ausreichend gewürdigter Ansatz in der Lehrerforschung. Zum anderen ist die Beschränkung auf eine kompetenzorientierte Fehlerkultur aus aktuellem Anlass geboten. Nichtsdestotrotz denke ich, dass ich das Thema im Rahmen dieser Arbeit möglicherweise etwas zu weit untersucht habe. Eine Beschränkung, beispielsweise auf das kompetenzorientierte Bewertungsraster und eine gezielte Befragung zu den Auswirkungen dieser Bewertungsart auf die Fehlerkultur im Französischunterricht hätten es mir erlaubt, eigene Ergebnisse noch zielführender und tiefgreifender zu diskutieren.

- Methode

Die Fülle an Publikationen zum Thema „Fehler“ machte es unerlässlich, einige zentrale in der Fachliteratur häufig diskutierte Bereiche herauszuarbeiten und meine Arbeit auf diese Bereiche zu beschränken. Zudem legte die Befragung der unterschiedlichen Gruppen nahe, Aspekte auszuschließen, die nur auf der Basis von praktischer Erfahrung zu beantworten sind (siehe Kapitel 3.2.2). Die ausgewählten Themenbereiche erwiesen sich als angemessen und konnten von allen Teilnehmern der Studie zufriedenstellend beantwortet werden. Verschiedene Rückmeldungen bestätigten mir die Relevanz der gewählten Bereiche. Gern hätte ich vor der Konstruktion des Fragebogens zusätzlich eine Diskussionsrunde mit den Zielgruppen der Studie durchgeführt, um noch besser deren Interessenfelder abdecken zu können.

Dass das Erhebungsinstrument im Sinne meiner Zielsetzung und unter Berücksichtigung der Teilnehmergruppen geeignet war, das Thema „kompetenzorientierte Fehlerkultur“ zu explorieren, zeigen die Ergebnisse meiner Studie. Da mir auch im Nachhinein viele Referendare mitteilen, ihre Zeit reichte maximal für die Bearbeitung des Fragebogens, schließe ich, dass jener auch aus diesem Grund das geeignete Erhebungsinstrument ist. Eine umfassendere Exploration durch qualitative Interviews wäre selbstverständlich wünschenswert, muss jedoch aus pragmatischen Gründen größer angelegten Studien vorbehalten bleiben (siehe Kapitel 3.2.1).

Aufgrund meines Bestrebens, den Teilnehmern bei der Beurteilung der Statements besonders viel Freiraum zu geben, um fein differenzierte Antworten zu erhalten, entschied ich mich gegen die oft in empirischen Studien eingesetzte Likert-Skala und für eine analoge Skala ohne diskrete Abstufungen. Durch die automatische Verrechnung der Daten durch die Online-Plattform erhoffte ich mir statistisch gut auszuwertende Daten. Obwohl meine Daten durchaus zufriedenstellend sind, konnte ich lediglich mit Mittelwerten arbeiten, die die Verteilung der Antworten zwar statistisch adäquat repräsentieren, mir aber weniger Informationen für die Auswertung der Daten liefern. Zudem ist zu bezweifeln, dass die Differenziertheit der Messung der Differenziertheit des Urteils des Befragten entspricht. In einer erneuten Befragung würde ich mich daher für den Einsatz einer Likert-Skala entscheiden.

Die Entscheidung, meine Umfrage online durchzuführen war zunächst mit einer gewissen Skepsis verbunden, da befürchtete werden musste, dass zwar viele Personen erreicht werden, die Mehrheit dieser jedoch nicht an der Befragung teilnimmt. Die Tatsache, dass der Fragebogen 79 Mal aufgerufen wurde und 28 von Studenten und 14 von Referendaren ausgefüllte Fragebögen für die Auswertung verwendet werden konnten, belohnt jedoch meiner Meinung nach das Wagnis. Das Feedback, dass die Teilnehmer es schätzten, frei entscheiden zu können, ob und wann sie den Fragebogen ausfüllen und dabei ihre Anonymität wahren, bestärkt nachträglich die Entscheidung für die Online-Befragung. Andererseits muss in Betracht gezogen werden, dass die Teilnehmer auf diese Weise die Fachliteratur zum Thema konsultieren können und die Angaben möglicherweise eher der Literatur entsprechen als den Einstellungen der Befragten selbst. Eine noch stärkere Anpassung der Items in Richtung anwendungs- bzw. situationsbezogener Statements könnte dem womöglich vorbeugen.

Der durch die computergestützte Auswertung entfallende Schritt der Transkription der Daten erleichterte die Arbeit ungemein und machte es mir als Einzelperson möglich, im Rahmen dieser kleinen Forschungsarbeit insgesamt 487 verbale Datensätze auszuwerten. Die Arbeit

mit MAXQDA erlaubte die zielführende Verarbeitung der Daten in einem Kategoriensystem. Dabei wurden die Perspektiven vor allem auf der Basis der Daten festgelegt und weniger wie geplant auf der Basis der Fachliteratur. Der Vorteil lag hierbei klar in einer Darstellung vielfältiger Perspektiven, die durch ein striktes Einhalten eines zuvor aufgestellten Kategoriensystems nicht möglich gewesen wäre.

Um bei der Auswertung einen Überblick über die Menge an unterschiedlichen Daten zu bewahren, wurden diese in einem Strukturbild zusammengestellt. Die Strukturierung der Ergebnisse half, Ideen für deren Interpretation zu generieren. Rückmeldungen bestätigten zudem, dass diese Art der Darstellung der Ergebnisse es dem Leser erleichtert, die Interpretationen nachzuvollziehen bzw. eigene Interpretationen zu generieren.

Dennoch bleiben die Interpretationen dieser Arbeit subjektiv und sind damit nicht als allgemein gültig noch als einzig möglich zu sehen. Ich habe versucht, mit meiner zweifachen Rolle als Forscherin und Studentin während der gesamten Arbeit bewusst umzugehen und immer wieder zu hinterfragen, inwiefern eigene Vorurteile oder Tendenzen einen Einfluss auf mein Vorgehen hatten. Bei der Diskussion der ausgewählten Ergebnisse bezog ich außerdem Anregungen aus einem Seminargespräch über meine Arbeit mit ein. Desweiteren lieferte die Gesprächsrunde wertvolle Ansätze, die die Diskussion bereicherten und meine Perspektive beispielsweise durch Erfahrungen in anderen Studienfächern ergänzten. Die Menge an Gesprächsstoff und Diskussionsbedarf in der Runde verdeutlicht die Relevanz des Themas für angehende Lehrer.

Meine Auswertungen und Interpretationen betreffend kann ich nur wiederholen, dass es nicht in meinem Interesse war, die Einstellungen der Befragten als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten, was einer ganzheitlichen Sichtweise der Problematik „Fehler“ entgegenwirken würde. Durch das Abwägen verschiedener Interpretationen und das Heranziehen von Fachliteratur sollte dem entgegengewirkt werden.

Der von TÖNSHOFF (2005:7) kritisierten mangelnden Transparenz bei der Auswertung der Daten vieler Arbeiten zum Thema versuchte ich durch konstante Offenlegung und Reflexion meiner Vorgehensweise entgegenzuwirken. Ich erhoffe mir dadurch, dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden, wenn auch in dieser kleinen Forschungsarbeit stets zwischen Umfang und detailgetreuer Erläuterungen abzuwägen war. Gerne hätte ich zudem all meine Ergebnisse diskutiert sowie weitere statistische Analysen durchgeführt. Ich habe mich ebenfalls gegen die Ermittlung verschiedener Korrelationen – beispielsweise zwischen den einzelnen Ergebnissen oder zwischen biographischen Daten und Ergebnissen – entschieden, da diese den Rahmen meiner Arbeit gesprengt hätten.

Außerdem hätte eine derart intensive Betrachtung der Daten aufgrund des geringen Stichprobenumfangs womöglich eher zu Fehlinterpretationen geführt.

- Inhaltliche Bedeutung

Die Ergebnisse meiner Arbeit machen deutlich, dass es unerlässlich ist, das Thema „Fehlerkultur“ unter kompetenzorientierter Perspektive zu betrachten und es zu einem zentralen Aspekt der zukünftigen Lehrerbildung zu machen. Ich denke, es ist mir gelungen, am Beispiel des affektiv geprägten Themas „Fehler“ zu zeigen, wie wichtig die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Erfahrungen für zukünftige Lehrer sein sollte. Daher sollte der Begriff „Fehlerkultur“, der sowohl praktische als auch affektive Dimensionen beinhaltet, in Zukunft auch in der Fremdsprachenforschung die eher auf die Praxis beschränkte Formulierung „Umgang mit Fehlern“ ersetzen.

Gleichwohl meine Ergebnisse keine Verallgemeinerung zulassen, konnten sie in die Fachliteratur zum Thema eingeordnet werden und ermöglichen es somit, Ansatzpunkte zu generieren für weitere Forschungen und Vorschläge zu machen für die Verbesserung der Lehrerbildung. Einige dieser bereits in der Diskussion angesprochenen Ansatzpunkte und Vorschläge sollen im folgenden, letzten Kapitel meiner Arbeit aufgegriffen werden.

Es war mir darüber hinaus möglich, Problemfelder anderer Publikationen aufzugreifen und diese im Vergleich mit meinen Daten zu diskutieren. Die Vergleichbarkeit mit anderen Studien muss jedoch kritisch gesehen werden, da in eben jenen im Allgemeinen Lehrer und weniger Studenten und Referendare befragt wurden. Gleichzeitig unterstreicht dies jedoch auch die beispielsweise von SCHOCKER-VON DITFURTH (2001:387) gestellte Forderung, Studenten mehr in die fachdidaktische Forschung zu integrieren und sie selbst zu forschendem Handeln anzuregen.

Ich denke, meine Arbeit verdeutlicht an verschiedenen Punkten, welche Bedeutung der Lehrerbildung aber auch der eigenen schulischen Erfahrung bei der Bildung von Einstellungen zukommt. Diese Arbeit soll daher ein Aufruf sein, die eigenen Erfahrungen und Einstellungen im Bezug auf sprachliche Fehler vor dem Hintergrund neuer fremdsprachendidaktischer Prinzipien zu reflektieren.

7 Fazit und Ausblick

Die Erkenntnisse dieser Arbeit machen deutlich, dass das Thema „sprachliche Fehler“ eng verbunden ist mit der Diskussion um einen kompetenzorientierten Französischunterricht. Zur Umsetzung einer kompetenzorientierter Fehlerkultur ist jedoch ein langwieriger Prozess des Umdenkens von Nöten. Es ist nunmehr Aufgabe der Forschung, Lehrer bei diesem Prozess so effektiv wie möglich zu unterstützen.

Da vor allem „die Beschäftigung mit den eigenen Fehlern immer mit Ängsten und Vermeidungsverhalten verbunden“ ist (KLEPPIN & MEHLHORN 2008:19), darf sich die Sichtweise nicht auf die Außenperspektive des Forschers beschränken, sondern muss durch die Binnenperspektive der Fremdsprachenlehrer und -lerner ergänzt werden. Nur so kann die umfassende, komplexe und affektiv geprägte Fehlerkultur im Französischunterricht ergründet und gewinnbringend verändert werden.

Das Europäische Profil für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften (KELLY u. A. 2004) nennt u. a. selbstständiges Lernen, reflexive Praxis und Selbstbeurteilung als Bereiche, deren Schulung bei der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern empfohlen wird. Ich sehe im Thema „Fehler“ ein großes Potential, zukünftige Erkenntnisse der Forschung und eigenständige Forschung im Rahmen der Ausbildung zu verbinden und somit Einstellungen sowie Handeln zukünftiger Französischlehrer langfristig zu verändern.

Da durch den beschränkten Umfang dieser kleinen Forschungsarbeit das Thema „kompetenzorientierte Fehlerkultur“ nur grob exploriert werden konnte, ohne einzelne Aspekte und Perspektiven tiefgreifender zu erforschen, sollen zum Abschluss dieser Untersuchung die verschiedenen, im Laufe der Diskussion (Kapitel 5.1-5.4) bereits angesprochenen Ansatzpunkte für die Lehrerbildung kurz zusammengestellt sowie neue Forschungsperspektiven für zukünftigen Studien skizziert werden.

- Auffassung vom Fremdsprachenerwerb

Im Mittelpunkt dieser Studie standen vor allem verschiedene Aspekte sprachlicher Fehler im Französischunterricht. Bereits beim Studium der fachdidaktischen Literatur wurde jedoch die starke Verbindung zwischen Fremdsprachenerwerb und Fehlern deutlich. Eine Untersuchung, die sich die Ermittlung subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern bezüglich der Rolle des Fehlers im Fremdsprachenerwerb zum Ziel setzt, könnte einen Beitrag zur Anpassung der Ausbildung an die Bedürfnisse angehender Französischlehrer leisten (siehe Kapitel 5.1).

- Verhältnis von Einstellung und Umsetzung

Obgleich in dieser Studie ausschließlich Einstellungen der Befragten ermittelt wurden, ohne diese Daten in der Praxis zu validieren, ergaben sich – zum Teil auch durch das Hinzuziehen anderer empirischer Studien – oft interessante Hinweise auf mögliche Konfliktfelder.

In Anlehnung an CASPARI (2003:74f.) sehe jedoch auch ich eine Handlungsvalidierung subjektiver Theorien als problematisch. Eine Korrektursituation im Französischunterricht scheint mir beispielsweise zu komplex, um ein vermeidliches Motiv des Korrigierenden durch das gezeigte Verhalten zu validieren. Dennoch könnten neue Studien, die sich nicht die Validierung von Einstellungen zum Ziel setzen, sondern die Interaktion von Einstellungen von Französischlehrern gegenüber Fehlern und dem praktischen Umgang mit eben diesen untersuchen, weitere Erkenntnisse generieren. Besonders die Identifizierung von situationsbedingten Einflussfaktoren kann wertvolle Aufschlüsse für die Lehrerbildung geben.

- Bedeutung der eigenen Sprachbiographie

Im Weiteren ist es von Interesse, den Einfluss der Sprachbiographie auf Einstellungen bzw. subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen und zu sprachlichen Fehlern zu untersuchen. Diese Arbeit liefert diesbezüglich bereits einige grobe Anhaltspunkte. Für die Ausbildung scheint die Aufarbeitung und Reflexion der eigenen Sprachbiographie vor allem für durch einen traditionellen Französischunterricht geprägten Lehrer für unerlässlich. Das Zusammenspiel von Erfahrungen und Einstellungen kann dazu führen, die eigenen Einstellungen zu reflektieren und damit auch längerfristig zu verändern.

„Wenn eine Chance auf Veränderung solcher subjektiver Theorien bestehen soll, dann muss in der Lehrerbildung genügend Gelegenheit gegeben werden, die eigenen mitgebrachten Überzeugungen zu hinterfragen und zu reflektieren [...]“ (SCHNEIDER 2007:147)

Ansätze, subjektive Theorien zum Thema der Lehreraus- und Fortbildung zu machen – sei es zum Zweck der Selbstreflexion, des Verständnisses oder zum Problemlösen (CASPARI 2003:283) – halte ich vor allem beim emotional geprägten Thema „Fehler“ für vielversprechend (einige Beiträge zu Subjektiven Theorien siehe HENRICI & ZÖFGEN 1998).

- Entwicklung eines Kompetenzmodells

Abschließend möchte ich betonen, dass eine Förderung von Kompetenz im Bereich „kompetenzorientierte Fehlerkultur“ speziell im Französischunterricht dringend notwendig ist. Um dem nachzukommen, erhoffe ich mir als Zukunftsvision ein auf der Grundlage weiterer Forschungsergebnisse entwickeltes Kompetenzmodell, welches sowohl praktische als auch affektive Komponenten miteinschließt und zukünftigen Lehrern bei der Selbstreflexion und beim konstruktiven Umgang mit Fehlern im Französischunterricht hilft.

8 Literaturverzeichnis

- APPEL, J.** (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- ABBECK, J.** (2001). Noch immer das ewige Dilemma: die mündliche Fehlerkorrektur. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 35 (52), 28-31.
- APELTAUER, E.** (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin; München: Langenscheidt.
- BARKOWSKI, H.** (2007). Zweitsprachenunterricht. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. a.: Francke. 157-163.
- BAUSCH, K.-R. & KASPER, G.** (1979). Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. In: *Linguistische Berichte*, 64 (79), 3-35.
- BAUSCH, P.** (2005). Positivkorrektur. Corrigez et commentez avec un sourire. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 39 (78), 8-11.
- BEBERMEIER, H.** (1984). Die fachgerechte Fehlerkorrektur auf dem pädagogischen Prüfstand. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 18 (71), 184-190.
- BETSCH, T., FUNKE, J. & PLESSNER, H.** (2010). *Allgemeine Psychologie für Bachelor: Denken-Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Lesen, Hören, Lernen im Web*. Berlin u. a.: Springer.
- BITTNER, C.** (2003): Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht. Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: *Französisch heute*, 34 (4), 338-353.
- BLEYHL, W.** (1984). Verbessern oder nicht verbessern? Das ewige Dilemma des Fremdsprachenlehrers. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 18 (71), 171-183.
- BLEYHL, W.** (1999). J'accuse! In: *Französisch heute*, 30 (3), 252-263.
- BOHNENSTEFFEN, M.** (2010). *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Lang.

- CASPARI, D.** (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- CASPARI, D.** (2011). Fehlerquotient oder Kriterienraster? Für eine Neugewichtung grammatischer Korrektheit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Französisch*, 8 (1), 4-7.
- CASPARI, D., HELBIG, B. & SCHMELTER, L.** (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. a.: Francke. 499-505.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLOS, M.** (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: Clé International.
- CATHCART, R. & OLSEN, J.** (1976). Teachers' and Students' Preferences for Correction of Classroom Conversation Errors. In: J. Fanselow & R. Crymes (Hgg.), *On TESOL '76*. Washington: TESOL. 41-53.
- CHAUDRON, C.** (1977). A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors. In: *Language Learning*, 27 (1), 29-46.
- CORDER, S.** (1967). The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- DEHARDE, K. & LÜCK-HILDEBRANDT, S.** (2006). Fiches d'écriture und fiches de correction. Ein Werkzeug für Lernende und Lehrende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3 (1), 38-43.
- EUROPARAT** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Goethe-Institut.
- FLICK, U.** (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLORIO-HANSEN, I. D.** (1995). Ist Französisch eine schwere Sprache? In: *Französisch heute*, 26 (4), 354-363.
- GIRMES, R.** (2008). Aufgabe Zukunft. Selbstwirksamkeit und Übernahme von Verantwortung in der Berufs- und Lebensorientierung. In: *Pädagogik*, 60 (3), 16-19.

- GNUTZMANN, C.** (2007). Teaching and learning English in a global context: applied linguistic and pedagogical perspectives. In: S. Volk-Birke & J. Lippert (Hgg.), *Anglistentag 2006. Halle*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 319-330.
- GNUTZMANN, C. & KIFFE, M.** (1993). Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 22, 91-108.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J. & SCHEELE, B.** (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- GROPENGEIßER, H.** (2005). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hgg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz. 172-189.
- GROTJAHN, R.** (2009). Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6 (1), 4-8.
- GÜNTHER, B. & GÜNTHER, H.** (2004). *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- HABß, F.** (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- HAVRANEK, G.** (2002). *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HENDRICKSON, J.** (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. In: *The Modern Language Journal* 62, 387-398.
- HENRICI, G. & ZÖFGEN, E.** (Hgg.) (1998). *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr.
- HENRICI, G., HERLEMANN, B.** (1986). *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- HINSCH, R., JÜRGENS, B., DEINHORST, H.** (1980). *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht. Persönlichkeit, Einstellung, Verhalten*. Hannover u. a.: Schroedel.

- HU, A., CASPARI, D., GRÜNEWALD, A., KÜSTER, L., NOLD, G., VOLLMER, H. & ZYDARIß, V.** (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen - Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19 (2), 163-186.
- JANSSEN, J. & LAATZ, W.** (2005). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*. Berlin: Springer Verlag.
- JOOSTEN, S. & NIEWELER, A.** (2001). Fehler selbst erkennen, verbessern, vermeiden: Entdecke die Möglichkeiten! In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 35 (52), 20-26.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALAN, R., KRIZA, C., MCEVOY, M.** (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference. Final report*. Southampton. URL: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf> [letzter Zugriff: 07.08.2012].
- KIEWEG, W.** (2006). Mmh. Milk, too? Die kommunikative Relevanz der Grammatik reflektieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 40 (82), 31-33.
- KIEWEG, W.** (2007). Fehler erkennen - Fehler vermeiden. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 41 (88), 2-11.
- KLEPPIN, K.** (1995). Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft), 22-26.
- KLEPPIN, K.** (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin; München u. a.: Langenscheidt.
- KLEPPIN, K.** (2000). Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und-therapie. In: L. Götze, G. Helbig, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hgg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und New York: De Gruyter. 986-993.
- KLEPPIN, K.** (2006). Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: O. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main u. a.: 64-70.
- KLEPPIN, K.** (2010). Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: W. Hallet & F. Königs (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett. 224-228.

- KLEPPIN, K. & KÖNIGS, F.** (1989). Der Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. Prolegomena zu einer umfassenden Theorie der Fehlerbehandlung. In: F. Königs & A. Szulc (Hgg.), *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Brockmeyer. 87-105.
- KLEPPIN, K. & KÖNIGS, F.** (1991). *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- KLEPPIN, K. & KÖNIGS, F.** (1993). Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur - Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*, 22, 76-90.
- KLEPPIN, K. & MEHLHORN, G.** (2008). Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5 (4), 17-20.
- KLEPPIN, K. & RAABE, H.** (2001). Fehler als Übungs- und Lernanlass. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 35 (52), 15-19.
- KLIEME, E., EICHLER, W., HELMKE, A., LEHMANN, R., NOLD, G., ROLFF, H.-G., SCHRÖDER, K., THOMÉ, G. & WILLENBERG, H.** (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KÖNIGS, F.** (2003). Fehlerkorrektur. In: K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. a.: Francke. 377-382.
- KRAMPITZ, S.** (2006). *Studien zum Sprachenlernen im bilingualen Unterricht (Schwerpunkt Französisch) - Theoretische Überlegungen und Realisierungsmöglichkeiten*. URL: http://edocs.fu-berlin.de/docs/receive/FUDOCS_document_000000000765 [letzter Zugriff: 21.07.2012].
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG** (2011). *Handreichung moderne Fremdsprachen - Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – Unterrichtsvorschläge für Französisch, Russisch, Spanisch, Englisch*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/Fremdsprachen_Handreicherung.pdf [letzter Zugriff: 22.07.2012].
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.** (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. In: *Language Awareness*, 14 (2-3), 112–127.
- LOCHTMAN, K.** (2002). *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

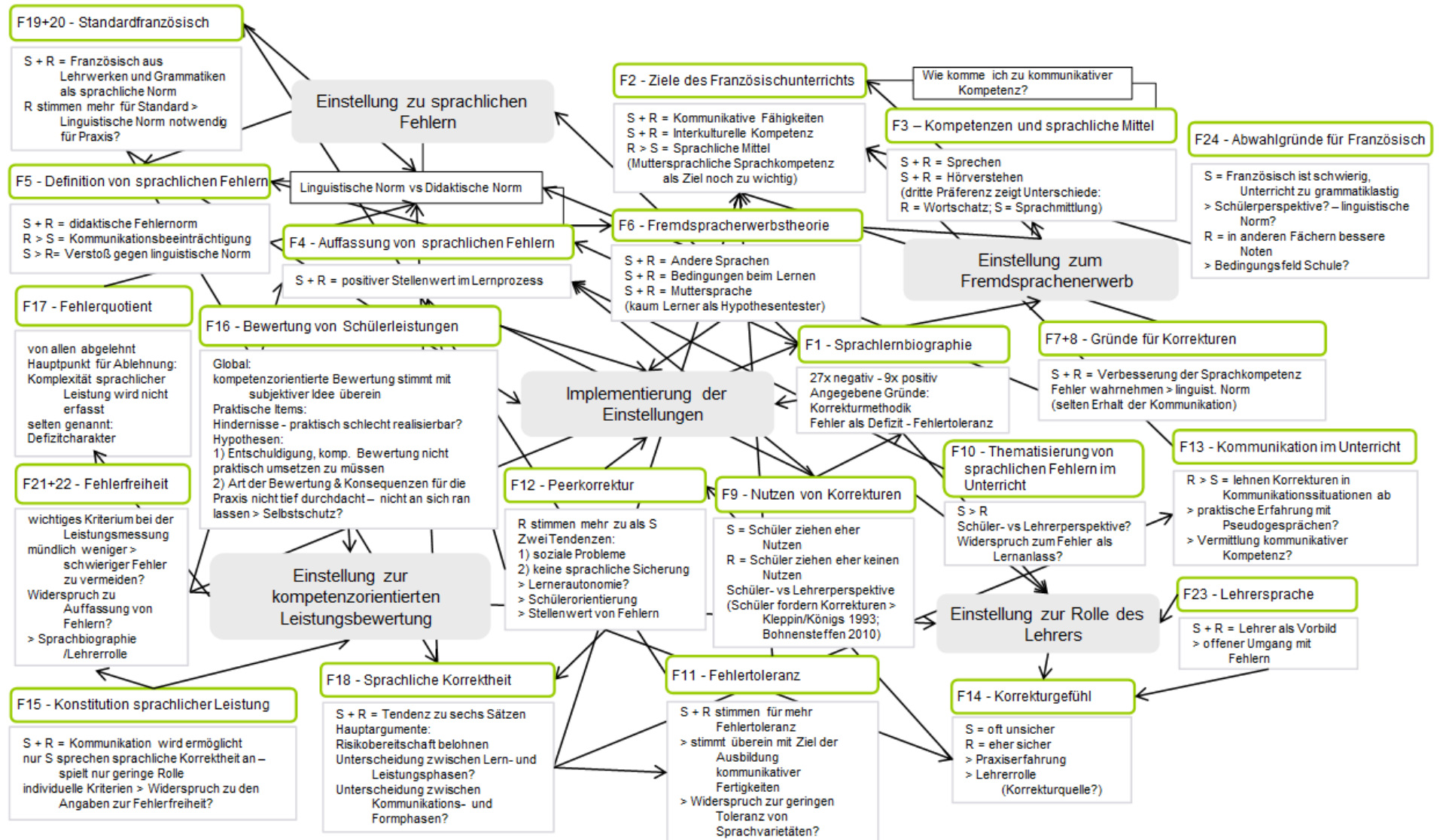
- LOCHTMAN, K.** (2003). Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: *German as a foreign language*, 3, 1-19.
- LYSTER, R. & RANTA, L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.
- MACHT, K.** (1998). Vom Umgang mit Fehlern. In: J.-P. Timm (Hg.), *Englisch lehren und lernen*. Berlin: Cornelsen. 353-365.
- MAYRING, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- MEINEFELD, W.** (1977). *Einstellung und soziales Handeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MOOSBRUGGER, H. & KELAVA, A.** (2011). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin u. a.: Springer.
- NIEWELER, A.** (2001). Sprachenübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 35 (49), 4-13.
- NIEWELER, A.** (2006). *Fachdidaktik Französisch Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- OVER, U.** (2012). *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Münster u. a.: Waxmann.
- POLLETI, A.** (2001). Mon Dieu! Qu'est-ce qu'ils font? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 35 (52), 4-14.
- RAABE, H.** (1983). Die Korrektur mündlicher Fehler im Spanischen - Einsichten aus der Sprachlehrforschung. In: *Grazer Linguistische Studien* 19, 159-183.
- REINFRIED, M.** (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: F.-J. Meissner & M. Reinfried (Hgg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr. 23-43.

- ROSENBERG, M. & HOVLAND, C.** (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Hovland, C. & Rosenberg, M. (Hgg.), *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press. 1-14.
- RUSSELL, V.** (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today?. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1), 21–31.
- SCHIFFLER, L.** (2003). Das Miteinander von Lehrern und Schülern im Fremdsprachenunterricht. Was hat sich seit 1980 geändert? Was wird sich in Zukunft ändern? In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50 (3), 233-240.
- SCHNEIDER, G.** (2007). Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 143-155.
- SCHOCKER-VON DITFURTH, M.** (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- SCHOORMANN, M. & SCHLAK, T.** (2011). Zur Komplexität mündlicher Fehlerkorrekturen. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 51 (2011), 77-105.
- SCHULZ, R.** (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students` and teachers` views on error correction and the role of grammar. In: *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- SCHULZ, R.** (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. In: *USA-Colombia. Modern Language Journal*, 85, 244-257.
- SELINKER, L.** (1972). Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
- SENATSVORWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT & LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN** (2006). *Fachbrief Nr. 5 Französisch*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/fachbriefe_berlin/franzoesisch/fachbrief_franzoesisch_05.pdf [letzter Zugriff: 22.07.2012].

- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG** (2007). *Fachbrief Nr. 8 Französisch*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/fachbriefe_berlin/franzoesisch/fachbrief_franzoesisch_08.pdf [letzter Zugriff: 22.07.2012].
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.** (2004a). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.** (2004b). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Französisch. Beschluss vom 01.12.1989 in der Fassung vom 05.02.2004*. URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/EPA-Franzoesisch.pdf> [letzter Zugriff 07.08.2012].
- THIELSCH, M. & WELTZIN, S.** (2009). Online-Befragungen in der Praxis. In: T. Brandenburg & M. Thielsch (Hgg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis*. Münster: Monsenstein und Vannerdat. 69-85.
- TIMM, J.-P.** (2003). Schüleräußerungen und Lehrerfeedback im Unterrichtsgespräch. In: G. Bach & J.-P. Timm (Hgg.), *Englischunterricht*. Tübingen und Basel: Francke. 197-224.
- TÖNSHOFF, W.** (2005). Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht - Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1 (16), 3-22.
- VOGEL, K.** (2000). Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland. In: H. Düwell, C. Gnutzmann & F. Königs (Hgg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag. 349-372.
- WARNEKE, D.** (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: Universitäts Presse.
- ZIMMERMANN, G.** (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg.

9 Anhang

9.1 Strukturbild



9.2 Fragebogen

Fehlerkultur im kompetenzorientierten Französischunterricht

Fragebogen zur Erfassung der Vorstellungen von Studenten und Referendaren

Hallo,

Danke, dass Sie sich Zeit nehmen, um meine Fragen zu beantworten! Diese Umfrage führe ich im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Didaktik der romanischen Sprachen der Freien Universität Berlin durch. Ihre Daten werden anonym behandelt.

Einführende Information:

Im Verlauf des Fragebogens werden Ihnen Fragen zu verschiedenen Aspekten des Themas „Fehlerkultur“ präsentiert. Die Beantwortung der Fragen wird in etwa 30 min dauern. Zu jeder Frage wird Ihnen die Möglichkeit gegeben, Anmerkungen zu formulieren, um Ihre Antwort zu begründen oder zu differenzieren.

Da es mein Anliegen ist, subjektive Theorien zum Thema „Fehlerkultur“ zu erfassen, gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Wichtig sind mir dagegen Ihre persönlichen Gedanken und Empfindungen zum Thema. Daher freue ich mich besonders über Ihre Anmerkungen zu meinen Fragen.

Falls Sie weitere Fragen zum Fragebogen oder zur Studie selbst haben, können Sie mich gerne jederzeit per E-mail kontaktieren unter: sarah19@zedat.fu-berlin.de.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Sarah Gogolin

Für alle Teilnehmer

Geben Sie bitte an, welche Sprache(n) sie als Muttersprache(n) erlernt haben!

Nur für Studenten

Welches Fach studieren Sie neben der Französischen Philologie?

Wie viele Fachsemester haben Sie in Ihrem Masterstudium bereits abgeschlossen?

Haben sie bereits das Modul „Schulpraktische Studien Französisch“ absolviert?

Nur für Referendare

Welches Fach haben Sie neben der Französischen Philologie studiert?

In welchem Semester Ihres Referendariats befinden Sie sich im Moment?

An welchem Schultyp unterrichten Sie?


Frage 1 - Sprachbiographie

Als Einstieg in das Thema „Fehlerkultur“ sind zunächst Ihre eigenen Erfahrungen zum Thema von Interesse.


Bitte schildern Sie kurz, wie Sie in Ihrer Schulzeit den Umgang mit Fehlern im Französischunterricht erlebt haben. Charakterisieren Sie Ihre Erfahrungen in Stichpunkten oder beschreiben Sie ein bis zwei typische Beispiele!

Frage 2 – Ziele des Französischunterrichts

Bewerten Sie, wie wichtig Ihnen die Umsetzung folgender Ziele im Französischunterricht ist! (1 = ist mir überhaupt nicht wichtig; 10 = ist mir sehr wichtig)


Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung). 


Vermittlung von Fertigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen. 


Vermittlung sprachlicher Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthographie). 

Vermittlung von Kenntnissen über französische Literatur. 

Vermittlung von Lernstrategien. 

Vermittlung von Fertigkeiten für einen verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz. 

Motivierung zum Erwerb weiterer Fremdsprachen. 

Annäherung an eine muttersprachliche Sprachkompetenz. 

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 3 - Kompetenzen und sprachliche Mittel

Wählen Sie unter den Antwortmöglichkeiten die drei Teilkompetenzen aus, deren Förderung Ihnen persönlich im Französischunterricht am wichtigsten erscheint.

- Hörverstehen
- Grammatik
- Sprechen
- Schreiben
- Orthographie
- Leseverstehen
- Aussprache und Intonation
- Wortschatz
- Sprachmittlung

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 4 - Auffassung von sprachlichen Fehlern

Vervollständigen Sie die Aussage, indem Sie eine der Antwortmöglichkeiten auswählen!

Ein Fehler ist...

- ... eine Schwäche.
- ... eine Lernchance.
- ... ein Defizit.
- ... ein Lernanlass.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 5 - Definition von sprachlichen Fehlern

Wählen Sie unter den Antwortmöglichkeiten die drei Definitionen aus, denen Sie am stärksten zustimmen!

Ein Fehler ist...

- ... eine Abweichung vom Sprachsystem.
- ... eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- ... ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- ... das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- ... das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- ... das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- ... das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- ... das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- ... das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.
- ... je nach Lerngruppe und Unterrichtsphase relativ zu bewerten.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 6 - Fremdsprachenerwerbtheorie

Wählen Sie unter den Antwortmöglichkeiten die drei Aussagen aus, denen Sie am meisten zustimmen!

Beim Erwerb einer Fremdsprache...

- ...haben Sprachstrukturen der Muttersprache einen Einfluss.
- ...treten gleiche Fehler auf wie beim Erwerb der Muttersprache.
- ...bauen sich Lerner kreativ eine eigene Sprache zusammen.
- ...gibt es gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen wie beim Erwerb der

Muttersprache.

- ...haben die Bedingungen beim Lernen einen Einfluss.
 ...haben Sprachstrukturen der Zielsprache einen Einfluss.
 ...haben andere bereits erlernte Sprachen einen Einfluss.
 ...hat die Sprache des Lehrers einen Einfluss.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Fragen 7 und 8 - Gründe für mündliche und schriftliche Korrekturen

Vervollständigen Sie den Satz mit Ihren eigenen Worten!

Ich korrigiere mündliche Äußerungen, damit die Schülerinnen und Schüler...

Vervollständigen Sie den Satz mit Ihren eigenen Worten!

Ich korrigiere schriftliche Äußerungen, damit die Schülerinnen und Schüler...

Frage 9 - Nutzen von Korrekturen

Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)

Schülerinnen und Schüler ziehen aus Korrekturen keinen Nutzen.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 10 - Thematisierung von sprachlichen Fehlern im Unterricht

Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)

Im Französischunterricht sollten Fehler explizit thematisiert werden.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 11 - Fehlertoleranz

Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)

Die Lehrkraft sollte mit sprachlichen Fehlern im Französischunterricht toleranter umgehen.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 12 – Peer-Korrektur

Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)

Die Korrektur sprachlicher Fehler durch Mitschülerinnen und Mitschüler ist der Korrektur durch die Lehrkraft vorzuziehen.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 13 - Kommunikation im Unterricht

Geben Sie an, in welchem Maße Sie der Aussage zustimmen! (1 = ich stimme überhaupt nicht zu; 10 = ich stimme völlig zu)

In einer Kommunikationssituation ist die Korrektur sprachlicher Fehler fehl am Platz.

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 14 - Korrekturgefühl

Vervollständigen Sie die Aussage, indem Sie eine der Antwortmöglichkeiten auswählen!

Bei der Korrektur mündlicher Beiträge fühle ich mich als Lehrer/in ...

- eher überfordert
- meistens selbstbewusst
- oft unsicher
- eher sicher
- anderes

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 15 - Konstitution sprachlicher Leistung

Vervollständigen Sie den Satz mit Ihren eigenen Worten!

Sprachliche Leistung bemisst sich für mich an...

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 16 - Bewertung von Schülerleistungen

Geben Sie an, in welchem Maße Sie sich mit der Aussage identifizieren können! (1 = ich kann mich überhaupt nicht identifizieren; 10 = ich kann mich völlig identifizieren)

Die auf der Basis der KMK-Bildungsstandards entwickelten Kriterien des LISUM für die Bewertung von Schreibaufgaben...*

...stimmen mit meiner subjektiven Idee überein, wie eine Schülerleistung zu bewerten ist.

...sind praktisch umsetzbar.

...stellen für Lehrer bei der Bewertung einen Mehraufwand dar.

...bieten SuS viele Lernhilfen.

...motivieren SuS besonders beim Lernen.







*Hier finden Sie den Link zum Bewertungsraster aus der Anlage des Fachbriefes Nr. 8 Französisch:
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/Bewertungsraster_Sek.I_neu.pdf

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Frage 24 – Abwahlgründe für Französisch

Bewerten Sie, inwieweit folgende Aspekte dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler das Fach Französisch abwählen!

- | | |
|---|--|
| Französisch ist eine schwierige Sprache |  |
| Der Französischunterricht ist oft langweilig. |  |
| Der Französischunterricht vermittelt zu wenig Kommunikationsfähigkeit. |  |
| Der Französischunterricht ist zu grammatiklastig. |  |
| Andere romanische Sprachen sind attraktiver. |  |
| Mit vergleichbarem Arbeitsaufwand sind in anderen Fächern bessere Noten zu erreichen. |  |

In diesem Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Ihre Wahl/Aussage zu begründen oder Anmerkungen zur Frage zu hinterlassen!

Über die Ergebnisse dieser Studie würde ich Sie selbstverständlich gerne informieren. Hierzu ist ein einmaliges Seminar an der Freien Universität geplant. Dieses Seminar wird voraussichtlich im Juni stattfinden. Die Bekanntmachung des genauen Seminartermins wird über Ihre Seminarleiter erfolgen.

Auf dieser letzten Seite möchte ich Ihnen die Möglichkeit zu einer generellen Rückmeldung geben. Diese kann sich sowohl auf das Thema an sich, auf meine Studie oder auf den Fragebogen selbst beziehen.

Mit großem Interesse werde ich Ihre Beiträge lesen.

Danke für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken

