

Fließend–falsch–Sprechende fördern

So fördern Sie das Sprachbewusstsein von
Lernenden mit fossilisierten Sprachfehlern

Dozentin: Ursula Becky

Fließend-falsch-Sprechende fördern

INHALT:

Unterrichtsalltag mit Fließend-falsch-Sprechenden

Teil I: Fossiliertes Sprachgebrauch / Fließend-falsch-Sprechende: Definitionen, Ursachen, Anspruch an den DaZ-Unterricht

Definitionen

Ursachen für fossilierten Sprachgebrauch:

- *Art des Spracherwerbs
- *Motivationsvoraussetzungen

Anspruch und Wirklichkeit von Fördermöglichkeiten im DaZ-Unterricht

Teil II: Aufbau von Sprachbewusstheit bei Fließend-falsch-Sprechenden im Unterricht - Methodenkoffer

Warum Sprachbewusstheit?

Methodenkoffer für den Unterricht

- *begleitende Grammatikwerke
- *Vermittlung von Lerntechniken für Lernungewohnte
- *Binnendifferenzierung im Unterricht mit Fließend-falsch-Sprechenden
- *korrektes Schreiben – kommunikatives Schreiben

Teil III: Fehlerkorrektur – Fehlertherapie - Fehlermanagement

Begriffsklärungen

Fehlertypen nach Ursachen sortiert

Fehler nach linguistischer Beschreibung sortiert

Therapieprognose von Fehlern bei Fließend-falsch-Sprechenden

Korrekturarten

Literatur

Unterrichtsalltag mit Fließend-falsch-Sprechenden

Die Spracherwerbsdidaktik befasst sich meistens nur stiefmütterlich mit dem Thema „Fließend-falsch-Sprechende“. Standard-Sprachlehrwerke gehen meistens von Anfängern im gleichen Stadium aus, was der Realität in den wenigsten Fällen entspricht.

Inzwischen wurde zumindest der Zustand heterogener Integrationskurse mit Fließend-falsch-Sprechenden erkannt. Das BAMF reagierte darauf mit eigens für derartige Kursteilnehmer zugeschnittenen Integrationskursen. Dennoch herrscht die herkömmliche, heterogene Kurssituation mit weiterhin hohem Anteil an Fließend-falsch-Sprechenden in normalen Integrationskursen vor. DaZ-Lehrer finden sich immer wieder in der Situation, dass sie auf so genannte „hoffnungslose“ Fälle von Fließend-falsch-Sprechenden stoßen, die trotz hinreichender Erklärungen und anhaltender Übung ungrammatisches Infinitivdeutsch sprechen. Entsprechend hoch ist die Erwartung an Fort- und Weiterbildung in diesem Bereich, wo sich Dozenten methodische Kunstgriffe erhoffen, die dieses Problem ein für allemal lösen oder aber wo sie didaktische Zaubertricks erlernen wollen, um fossilisiertem Sprachgebrauch vorzubeugen.

Die Lösung besteht jedoch vielmehr darin, verschiedene Einsichten zu schaffen hinsichtlich der Ursachen von fossilierter Sprache, Zusammenhänge auf psycho-linguistischer Ebene zu erkennen, lernerseitige Motivationen einzuschätzen und anzuerkennen und in Einzelfällen auch Grenzen der Förderung Fließend-falsch-Sprechender hinzunehmen.

Erst nach dieser Erkenntnislektion sollten Sie als DaZ-Dozent den Methodenkoffer für Ihren Unterrichtsalltag öffnen und in die vielfältige Fehlerkorrektur und -therapie einsteigen.

TEIL I

Definitionen

Fließend-falsch-Sprechende:

Fließend-falsch-Sprechende sind Sprachlerner, die die Zielsprache als Zweitsprache zunächst ungesteuert (ohne Unterricht), situativ erlernt haben. Sie halten trotz intensiven Bemühens durch die Lehrkraft an ihren immer gleichen Fehlern fest, sind oft (nicht immer) lernungewohnt und daher nur schlecht in der Lage, Musterstrukturen (hier: Grammatik) zu analysieren oder zu vergleichen. Sie sind beim Gebrauch der Zielsprache stark von ihrer Muttersprache beeinflusst.

Fossilierung

Fossilierung ist ursprünglich ein Begriff aus der Paläontologie, die Lebewesen vergangener Erdzeitalter erforscht. Er wurde von Selinker 1972 für den Zweitsprachenerwerb eingeführt. Fossilierungen bezeichnen demnach in diesem sprachlichen Verständnis „sprachliche Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlerner aus ihrer frühen Sprachlernphase beibehalten, und zwar unabhängig von ihrem Alter, der Unterrichtsdauer oder dem Erkläraufwand, der darauf verwendet wurde, sie ihnen abzutrainieren“ (Selinker 2004, S. 14)

Interimsprache (auch: Lernaltsprache, Interlanguage)

Interimsprache bezeichnet das Zwischenstadium, das sich der Zweitsprachenlerner nach einer bestimmten Aufenthaltsdauer im Land der Zielsprache angeeignet hat. Die Interimsprache ist kommunikativ bereits eindeutig und verständlich, wird strukturell stark von der Muttersprache des Sprechers beeinflusst, hat aber genauso individuelle, lernertypische Strukturen. (Def. nach Jürgen Schweckendiek)

Die oben formulierten Definitionen lassen vermuten, dass Fließend-falsch-Sprechende ihre fossilisierten Fehler unabänderlich mit sich herumtragen, und es nur äußerst schwer ist, diese fehlerhaften Strukturen aufzubrechen und zu „therapieren“. Auch die Statistik verweist auf Zahlen, die uns den Mut nehmen könnten: So schaffen es nur 5% aller Zweitsprachenlerner, eine fast muttersprachliche Kompetenz zu erreichen. Und erst in der 2. – 3. Generation einer Einwandererfamilie wird die Zweitsprache zur dominanten Sprache.

Um wirkungsvoll arbeiten zu können, lohnt es sich, einen Blick auf die Ursachen von fossilisiertem Sprachgebrauch zu werfen, um daraus Unterrichtsstrategien ableiten zu können.

Frankfurter Allgemeine Sport

Aktuell Sport

Trapattoni im Wortlaut

„Schwach wie eine Flasche leer!“

17.06.2005 · Trapattoni Wutrede vom 10. März 1998 als Trainer von Bayern München

Artikel

Trapattoni Wutrede vom 10. März 1998 als Trainer von Bayern München:

„Es gibt im Moment in diese Mannschaft, oh, einige Spieler vergessen ihnen Profi was sie sind. Ich lese nicht sehr viele Zeitungen, aber ich habe gehört viele Situationen: Wir haben nicht offensiv gespielt. Es gibt keine deutsche Mannschaft spielt offensiv und die Namen offensiv wie Bayern. Letzte Spiel hatten wir in Platz drei Spitzen: Elber, Jancker und dann Zickler. Wir müssen nicht vergessen Zickler. Zickler ist eine Spitzen mehr Mehmet e mehr Basler. Ist klar diese Wörter, ist möglich verstehen, was ich hab' gesagt? Danke. Offensiv, offensiv ist wie machen in Platz.“

Weitere Artikel

Trapattoni neuer Trainer des VfB Stuttgart

Ich habe erklärt mit diese zwei Spieler: Nach Dortmund brauchen vielleicht Halbzeit Pause. Ich habe auch andere Mannschaften gesehen in Europa nach diese Mittwoch. Ich habe gesehen auch zwei Tage die Training. Ein Trainer ist nicht ein Idiot! Ein Trainer sehen, was passieren in Platz. In diese Spiel es waren zwei, drei oder vier Spieler, die waren schwach wie eine Flasche leer!

Haben Sie gesehen Mittwoch, welche Mannschaft hat gespielt Mittwoch? Hat gespielt Mehmet, oder gespielt Basler, oder gespielt Trapattoni? Diese Spieler beklagen mehr als spielen! Wissen Sie, warum die Italien-Mannschaften kaufen nicht diese Spieler? Weil wir haben gesehen viele Male solche Spiel. Haben gesagt, sind nicht Spieler für die italienische Meisters.

Struunz! Strunz ist zwei Jahre hier, hat gespielt zehn Spiele, ist immer verletzt. Was erlauben Strunz? Letzte Jahre Meister geworden mit Hamann eh... Nerlinger. Diese Spieler waren Spieler und waren Meister geworden. Ist immer verletzt! Hat gespielt 25 Spiele in diese Mannschaft, in diesem Verein! Muß respektieren die andere Kollegen!

Haben viel nette Kollegen, stellen sie die Kollegen in Frage! Haben keinen Mut an Worten, aber ich weiß, was denken über diese Spieler!

Müssen zeigen jetzt, ich will, Samstag, diese Spieler müssen zeigen mich eh ... seine Fans, müssen allein die Spiel gewinnen. Ich bin müde jetzt Vater diese Spieler, eh, verteidige immer diese Spieler! Ich habe immer die Schuld über diese Spieler. Einer ist Mario, einer, ein anderer ist Mehmet! Strunz dagegen egal, hat nur gespielt 25 Prozent diese Spiel!

Ich habe fertig!“

Ursachen für fossilisierten Sprachgebrauch

Art des Spracherwerbs

Die Mehrheit der im Ausland geborenen Migranten lernt die Zweitsprache in ihrer neuen Heimat ungesteuert. Der Erwerb läuft über das Hören mit hohem psychischen Druck, um das Maximale „aus der Sprachdusche“ zu verstehen. Die ersten Stadien der fremdsprachlichen Kompetenz laufen über so genannte „Inseln des Verstehens“ bis hin zur ersten Plattform einer Interimsprache. Das maximale Interesse gilt dem Inhalt, es sind keine Aufmerksamkeitskapazitäten mehr für die korrekte sprachliche Form übrig. Der Spracherwerbsprozess unter „Echtbedingungen“ unterscheidet sich vom Unterrichtsgeschehen dahingehend, dass er nicht vom Einfachen zum Schweren und in aufeinander abfolgenden Phasen (Lektionen) abläuft, sondern vom ersten Tag an in seiner ganzen Komplexität den Lerner permanent überfordert. In dieser Situation versucht der Lerner automatisch Hypothesen über Regelmäßigkeiten der Zielsprache anzustellen. Er lehnt sich dabei (unbewusst) an die Strukturen seiner Muttersprache an und läuft somit immer wieder Gefahr, dass diese Hypothesen falsch sind, jedoch nicht von den Muttersprachlern korrigiert werden, da der kommunikative Anteil der Sprachäußerung ja „gut genug“ war, sobald er verstanden wird und sein Wille erreicht wurde (Ich krank. Nicht arbeiten. Arzt gehen).

Lernmotivation

Die so entstandene Interimsprache (Lernersprache) ist zunächst noch äußerst flexibel und wandelbar. Es hängt im Wesentlichen von der Lernermotivation ab, ob und in welchem Tempo sich diese Lernersprache weiter in Richtung Zielsprache entwickelt.

Sobald die kommunikativen Bedürfnisse mit Hilfe der Zweitsprache halbwegs befriedigt werden können, kann es dazu kommen, dass die Sprache auf diesem Niveau eingefroren, also fossilisiert wird. Die zunächst steil nach oben verlaufende Lernkurve verharrt nun auf einem Lernplateau, wo sich die fehlerhaften formalen Strukturen automatisieren und verfestigen. Dies passiert vor allem wenn nur ein geringes Bedürfnis dafür besteht, Kultur, Wertesystem und Lebensstil der Zielkultur nachzuahmen oder wenn sogar eine soziale Distanz zu den deutschen Sprachangehörigen empfunden wird. Wenn es nur „funktionale Sprachkontakte“ mit Deutschen bei der Arbeit und auf Behörden gibt, fehlen dauerhafte und regelmäßige Korrekturen. In dieser Phase kommt es in hohem Maße auf die Selbstkompetenzen des Lerners (seine Motivation) an, ob er die Fossilierung seiner Zweitsprache überwinden will und somit auch kann. Diese Motivation hängt unter anderem natürlich auch von seiner Lebensplanung (will er vorübergehend, länger, für immer in Deutschland bleiben) und von den gesellschaftlichen Weichenstellungen für Einwanderer ab (welche gesellschaftliche Teilhabe wird ihnen gegeben?)

Anspruch und Wirklichkeit von Fördermöglichkeiten Fließend-falsch-Sprechender im DaZ-Unterricht

Die Möglichkeiten eines gesteuerten Spracherwerbs in Form eines Sprachkurses darf daher nicht überschätzt werden. Der kommunikative Erfolg „draußen“ im richtigen Leben gibt dem Fließend-falsch-Sprechenden Recht, dass er auch ohne Sprachregeln zurecht kommt. (Prinzip: Inhalt vor Form, Lexik vor Grammatik). Korrekturbemühungen durch die Lehrkraft werden von Fließend-falsch-Sprechenden als verunsichernd empfunden. Der Lerner kann sogar in eine bereits zurückliegende Phase der Sprachlosigkeit zurückfallen („backsliding“).

Morphologische Strukturen haben nur wenig oder keine kommunikative Bedeutung, sind somit für den Fließend-falsch-Sprechenden nicht nur extrem mühsam sondern gleichzeitig auch wenig „sinnvoll“.

Lerner, die im Rahmen eines gesteuerten Spracherwerbs in Form von Sprachkursen ihr Lernplateau der fossilisierten Sprache verlassen, sind die, die den Mehrwert eines höheren Sprachniveaus für sich erkannt haben, die Lern- und Kommunikationsstrategien (Improvisationsstrategien) anwenden können und wollen und ein gewisses Maß an Selbstreflexion (und der eigenen Sprache) mitbringen. Auch hier wird jedoch ein zeitlich langes Nebeneinander von automatisiertem, fossilisierten Sprachformen und neu erlernten regelhaften Sprachformen vorherrschen.

Wesentlicher Erfolg von Unterrichtsbemühungen ist zu verzeichnen, wenn die Sprachbewusstheit des Lerners weiterentwickelt werden kann, wenn Regelmäßigkeit von Sprache stückweise an die Stelle von fossilisierten, automatisierten sprachlichen Formen treten und wenn korrekte automatisierte Formen aus der Interimsprache aufrechterhalten werden können.

TEIL II

Warum Sprachbewusstheit?

Der Unterricht mit Fließend-falsch-Sprechenden hat im Wesentlichen zwei entscheidende Funktionen zu erfüllen: die Fehlerkorrektur – und –therapie sowie das allmähliche Schaffen eines Sprachbewusstseins. Da Fehler nur therapiert werden können, wenn ein gesundes Maß an Sprachbewusstsein bereits vorhanden ist, sind die beiden Punkte in entsprechender Reihenfolge behandelt:

Der Anspruch an den Unterricht in Bezug auf Sprachbewusstheit ist groß: fossilisierte Fehler von Fließend-falsch-Sprechenden sind durch ungesteuerten Spracherwerb ohne grammatisches Regelwissen entstanden. Die Hirnforschung hat gezeigt, dass der nachhaltigste Lerneffekt durch so genanntes entdeckendes Lernen stattfindet, demnach ein Überstülpen von Sprach- und Sprechregelwerken Fließend-falsch-Sprechende überfordert. Regeln wirken besser, wenn sie vom Lerner selbst „gefunden“ wurden und von ihm auch formuliert werden können (z.B. beim Perfekt benutzt man Formen von haben oder sein, je nach dem, ob man sich bei der Handlung in eine Richtung bewegt oder nicht) .

Aufgabe des Sprachunterrichts wäre also idealerweise, wenn nicht explizites grammatisches Wissen vermittelt würde (Konjugations- und Deklinationstabellen), sondern eine Fähigkeit vermittelt würde, spontan (automatisiert) grammatisch richtig zu sprechen. Der Unterricht sollte so gut wie möglich Verfahren nachahmen, die auch beim ungesteuerten Spracherwerb stattfinden und dabei alle Vorzüge eines gesteuerten Spracherwerbs (zutreffende Regelmäßigkeit vermitteln, Fehlerkorrektur) aufweisen. Nur so kann sprachtheoretisches (grammatisches) Wissen in prozedurales Sprachwissen fast ohne Einschalten des Bewusstseins erreicht werden. Der Fließend-falsch-Sprechende wird sich nur schwer von bereits automatisierten Prozessen lösen, wenn man ihn nicht in andere, neue Automatismen führt. Kein Regelwissen kann automatisch ablaufende Muster stoppen.

Der Fließend-falsch-Sprechende muss als neue sprachliche Kompetenz ein automatisch wirkendes Gefühl für Sprachrichtigkeit entwickeln, einen „Aufpasser im Kopf“, eine Art output-Kontrolle, die sich zwischen Denken und Sprechen schaltet.

So kann es gelingen, dass der Fließend-falsch-Sprechende sich mit seiner Interim-Sprache immer mehr der Zielsprache nähert.

Dies setzt voraus, sich vom klassischen Unterrichtsaufbau zu lösen und den Fokus auf Übungsaufbauten mit hohem Sprachbewusstseinsanteil und Simulierung authentischer Sprechanlässe zu legen.

Der Unterricht sollte zudem genügend Erfolgserlebnisse für Fließend-falsch-Sprechende liefern, und ihn überzeugen können, dass diese Herangehensweise ihm Chancen für die Erfüllung wesentlicher Bedürfnisse liefert.

Um diesen langsamen und für den (motivierten) Lerner sehr mühsamen Prozess zu unterstützen, müssen Unterrichtende immer wieder akzeptieren, dass die Phase, in der altes fossilisiertes automatisiertes Sprachwissen neben neu erlerntem korrektem (noch nicht automatisiertem) Sprachwissen besteht. Dies sind die Phasen, wo Fließend-falsch-Sprechende gerne als „hoffnungslos“ eingestuft werden.

Methodenkoffer für den Unterricht:

Begleitende Grammatikwerke

Welche Grammatikformen eignen sich für den DaZ-Unterricht?

Begleitend zum Kursbuch und dem gesamten Medienverbund, die sich vornehmlich nicht an Fließend-falsch-Sprechende wenden, sollte grammatische Unterstützung aus Bereichen kommen, die speziell die Sprachbewusstmachung für Lernungewohnte im Auge haben, um über die Sensibilisierung eine neue Automatisierung in Gang zu setzen.

Kontrastive Grammatik

Der kontrastive Grammatikansatz schafft den Einstieg zur fremdsprachlichen Grammatik über die Bewusstmachung von Regeln in der eigenen Muttersprache. Allein die Tatsache, dass die Muttersprache teilweise auch von kompliziertem Regelwerk gesteuert ist, führt bei Lernern, die sich damit bisher noch nicht auseinandergesetzt haben, häufig zu Aha-Erlebnissen, die sie im Anschluss daran dazu befähigen, diese Strukturen aus ihrer Interim-Sprache mit zielsprachlich korrekten neuen Mustern zu „überschreiben“.

12. Schreiben Sie Sätze.

Beispiel: frühstücken / Robert / um 8.30 Uhr/ jeden Morgen

Robert frühstückt jeden Morgen um 8 Uhr.

a. Sara / um 13 Uhr/ essen / Pizza / eine

ist
Sara um 13 Uhr eine Pizza essen.

b. Ins Kino / Wochenende / am / gehen / Bruno und Tina

am Wochenende Bruno und Tina ins Kino gehen.

c. Anna / Nachmittag / am / Hausaufgaben / machen

Anna am Nachmittag Hausaufgaben machen.

Abb. 1: aus: Abschlusstest eines Trägers nach Schritte 1, handschriftliches Original

Hier kann davon ausgegangen werden, dass die türkische Muttersprache eine Rolle spielt:

Sara um 13 Uhr eine Pizza essen

Sara saat 13 te Pizza yemek.

Zurück übersetzt:

sara Uhr 13 um eine Pizza essen.

Eine kontrastive Grammatik systematisiert sämtliche „Kontraste“, die zwischen Mutter- und Zielsprache bestehen und daher häufige Fehlerquellen sind. Dies betrifft in den meisten Fällen Syntax, Konjugationen und Deklinationen.

Hauptschwierigkeit für die kontrastive Herangehensweise ist, dass der Unterrichtende ausreichende sprachliche Kompetenzen in der Muttersprache des Fließend-falsch-Sprechenden haben muss, es keine homogene Lernergruppe mit nur einer Herkunftsmuttersprache (z.B. Türkisch) gibt, und es nicht für alle Sprachenpaare kontrastive Grammatiken gibt.

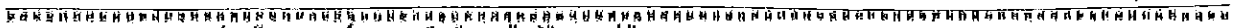
Kontrastive Grammatikeinheiten lassen sich daher nur beiläufig und ergänzend für spezielle Teilnehmer von Unterrichtenden mit entsprechendem Sprachhintergrund binnendifferenziert einstreuen.

SOS-Grammatik

(nach Funk, König)

Funk, König bezeichnen die Art des Vorgehens nach den Wörtern, wofür SOS in der Abkürzung steht: **S**ammeln, **O**rdnen, **S**ystematisieren.

Der Auszug aus dem Lehrwerk (Kursbuch sowieso) veranschaulicht, inwieweit durch diese SOS-Methode für grammatische Regelmäßigkeit sensibilisiert wird und der Lerner selbst entdeckend und damit nachhaltig lernt.



6 Zusammenfassung: Ergänze die Sätze und lies vor.

Die Jugendlichen haben eine (1) gemacht. (2) hat seine Geschenke ausgepackt. Sie haben zueinander (3) geküßt. Alle haben probiert, es hat (4) geschmeckt. Sie haben auch (5) gehört. Dann haben sie (6). Die (7) haben Karten gespielt. Jens und Martina haben in der (8) die Teller gespült. Um (9) haben sie Schluß gemacht und noch ein bißchen (10).

8 Perfekt Teil 1 - sagen, was man gemacht hat: haben + Partizip II

7 Verben im Perfekt sammeln (S. 84 und 85). Mache eine Liste im Heft.

Das Verb im Perfekt: Partizip II:

gemacht
ausgepackt

Das Verb im Infinitiv:

machen

8 Ordne die Verben in 3 Gruppen.

ge | ... | t
gemacht

... | ge | ... | t
ausgepackt

... | t
telefoniert

Regelmäßige Verben tun nicht weh. Vorne ge- und hinten -t.

Bei Verben mit -ieren kann nichts passieren: Ohne ge-, hinten -t.

9 Das Perfekt im Satz. Ein Diktat von der Kassette. Markiere das Perfekt.

- 1) Marco hat seine Geschenke ausgepackt.
- 2) Die Jungen
- 3) Jens und Martina

10 Merksätze helfen lernen. Schreibe den Merksatz weiter.

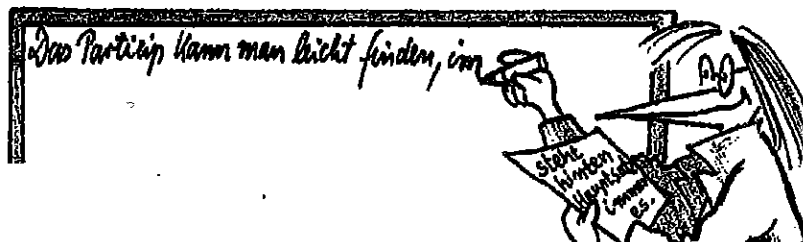
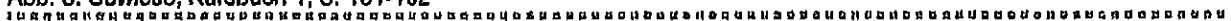


Abb. 3: Sowieso, Kursbuch 1, S. 101-102



Signalgrammatik / Dependenzgrammatik

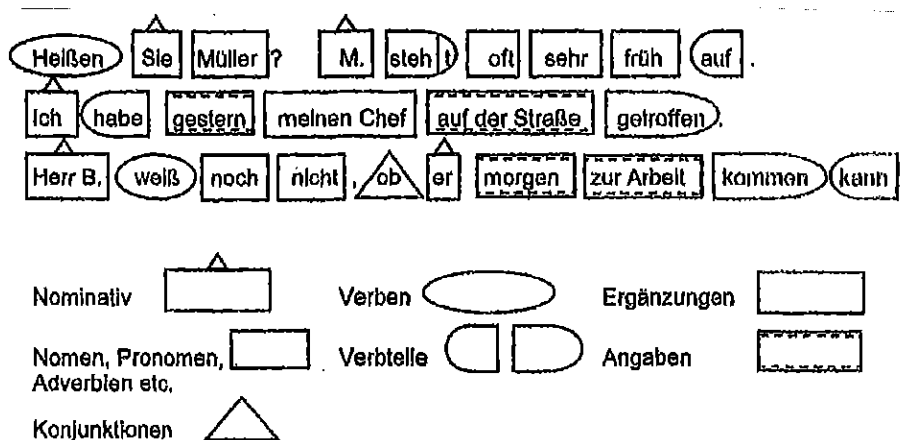
Die Signalgrammatik wird sinnvollerweise im Verbund mit der SOS-Methode eingesetzt, da sie eine Markierungsanleitung zum Ordnen beinhaltet. (Vorderwühlbecke, 1999, Funk, König 1991)

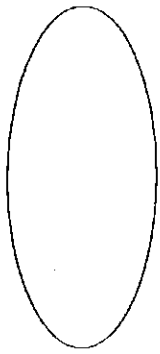

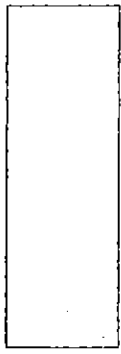
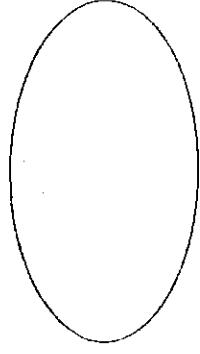
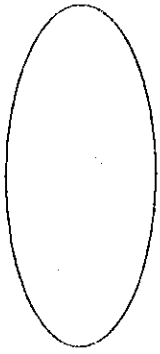

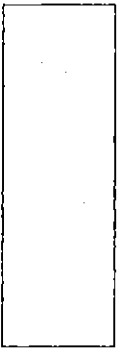
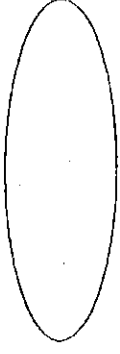
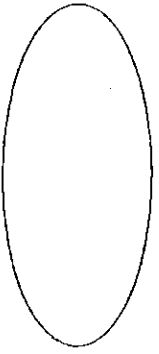


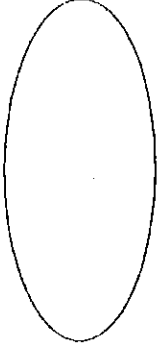
Die Signalgrammatik beruht auf der Visualisierung von Satzgliedern durch eindeutige Markierung. Diese Kennzeichnung soll für den Lerner signalhafte Wirkung haben. Auf diese Weise wird übermäßiger Terminologiegebrauch vermieden, da Formen denselben Dienst erweisen können. Lernungewohnte Fließend-falsch-Sprechende können hier ohne Berührungängste grammatische Zusammenhänge spüren, sehen und verstehen. Die Signalgrammatik ist eine Weiterentwicklung der Dependenzgrammatik (Tesnière). Sie beruht auf dem Vergleich mit Stoffen in der Chemie: sowie Atome Bindungsfähigkeiten zu anderen Atomen haben, kann man Verben mit Valenzen anderen Satzteilen zuordnen. In ihrer Theorie ist diese nicht für den Endverbraucher (Fließend-falsch-Sprechender) geeignet, die Signalgrammatik setzt die Wirksamkeit dieser Dependenzgrammatik jedoch unmittelbar ein.

In idealer Weise verknüpft die suggestopädisch aufgebaute Grammatik von Damm / Brienitzer (Grammatik sehen 1999) die Wirkungsweise der Dependenzgrammatik mit der „Monitor-Theorie“ von Stephen Krashen, die das automatisch wirkende Gefühl für Sprachrichtigkeit ansteuert. Die Grammatik verdeutlicht das Verb-Aktanten-Modell von Harald Weinrich in Form von Verbtheater-Szenen und vereinfacht somit das Kasusproblem auf „anschauliche“ Weise. Das bildgesteuerte Grammatikverfahren hilft Fließend-falsch-Sprechenden leichter, zu lernen, die Ausdruckseite der Sprache (Regelwerk) zunächst einmal wahrzunehmen, um dann selbst ein mentales Regelsystem aufzubauen. Laut Tschirner (2001) können nur die Syntagmen gespeichert werden, die implizit analysiert und vollständig verstanden werden konnten.

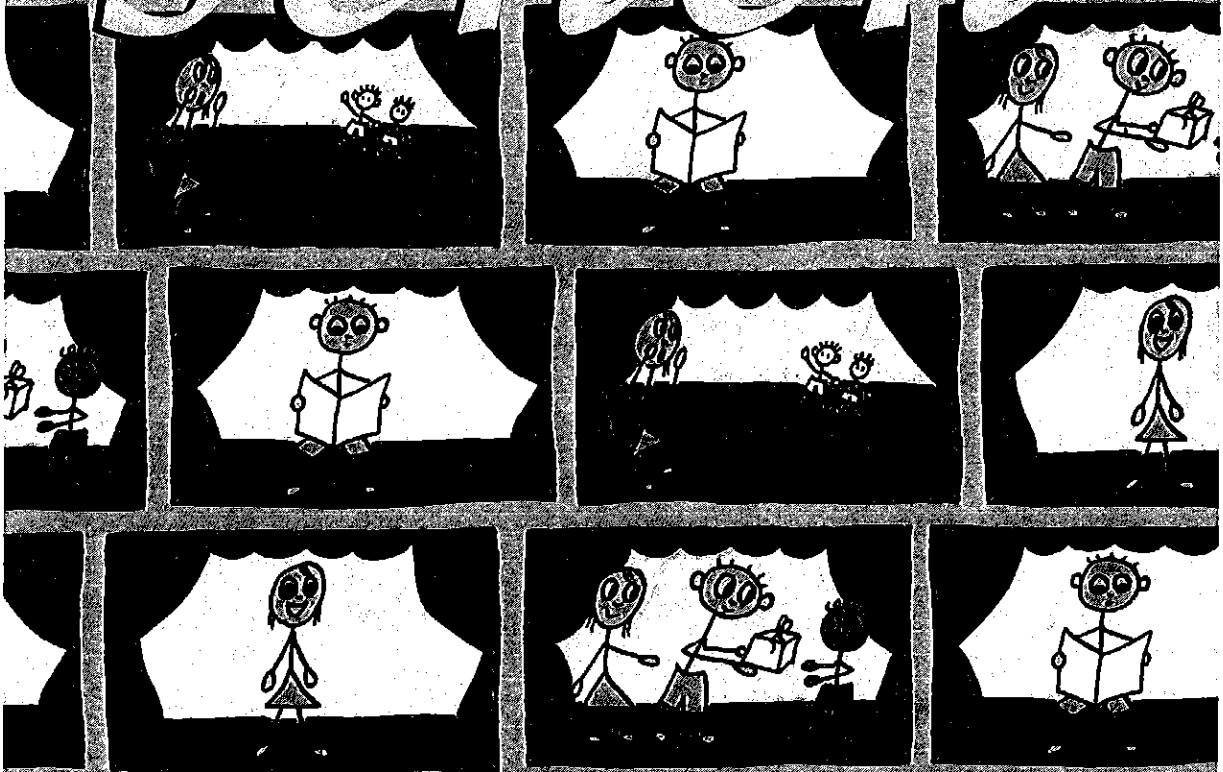
Ein ähnliches Lernprinzip macht sich das Lehrwerk „Schritte“ zunutze, wenn es „lebende Sätze“ zur Vermittlung von Satzgliedern und deren Anschlüssen vorschlägt.

Diese Übung setzt jedoch schon mehr Satzverständnis voraus, nutzt jedoch in gleichem Maße suggestopädische Mittel, um Sprachbewusstsein zu entwickeln.



1.			Schmidt?
2. Nein,			Müller.
3. Wo			?
4.			in Basel.
5. Woher			?
6.			aus Brasilien.

Grammatik sehen

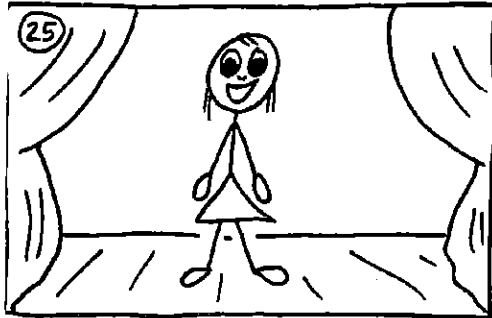


Arbeitsbuch für
Deutsch als Fremdsprache

Michaela Brinitzer | Verena Damm

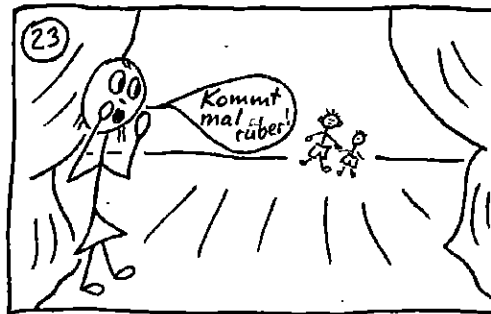
Hueber

- 2) Malen Sie diese zwei Bilder genauso an wie die Beispiele auf der Umschlagseite.
Malen Sie dann die Bilder 1 – 30 an.



lachen

Frieda lacht.
Lachen ist ein Verb. *Frieda* ist das Subjekt, sie tut etwas. Das Verb *lachen* bindet eine Person, Personengruppe oder Sache. Die Grammatik sagt dazu Subjekt. Das Subjekt steht im Nominativ.



rufen

Frieda ruft die Kinder.
Rufen ist auch ein Verb. *Frieda* ist wieder Subjekt, sie tut etwas – sie ruft die Kinder. *Die Kinder* sind hier Objekt. Sie rufen nicht. Das Verb *rufen* bindet eine Person, Personengruppe oder Sache und eine zweite Person, Personengruppe oder Sache, also Subjekt + Objekt (hier im Akkusativ).

- 3) Spielen Sie Theater: Spielen Sie den anderen Kursteilnehmern immer ein Bild pantomimisch vor. Lassen Sie sie raten, welches Bild Sie darstellen. Wie viele Personen oder Sachen brauchen Sie mindestens, damit die anderen verstehen können, welches Verb Sie vorspielen?

Ergänzen Sie die Regel.

Im Deutschen ist das Verb der wichtigste Satzteil. Jedes Verb ist wie ein kleines Theaterstück. Manchmal gibt es auf der Bühne nur eine Person/Personengruppe oder Sache. Diese Verben binden ein _____ an sich.

Manchmal braucht man auf der Bühne eine Person/Personengruppe oder Sache und noch eine Person/Personengruppe oder Sache, damit der Zuschauer das Theaterstück versteht. Diese Verben binden ein _____ und ein _____ an sich.

B3

Spiel: Lebende Sätze

a

Schreiben Sie Sätze mit *können* und *wollen*. Machen Sie Kärtchen.



b

Suchen Sie Ihre Partner. Bilden Sie Sätze.

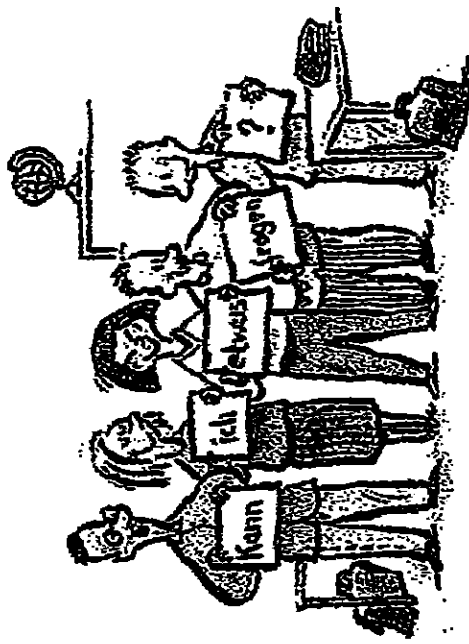
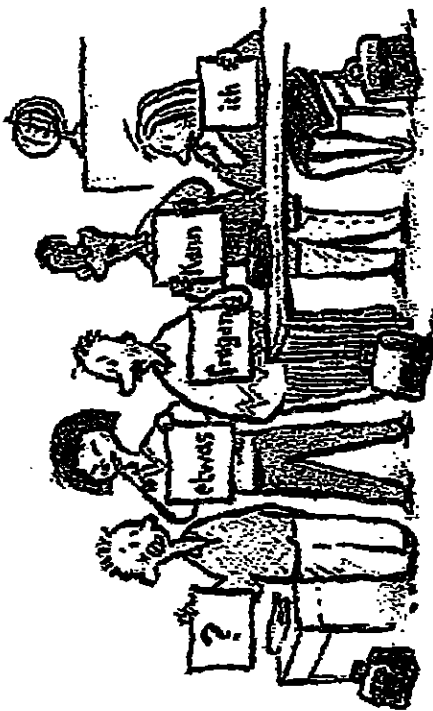


Abb. 2: Schritte 1, S. 59

Vermittlung von Lerntechniken für Lernungewohnte

Fließend-falsch-Sprechende sind bei Kurseintritt u.U. zunächst völlig überfordert mit Lernsituation und Arbeitsanforderung. Der Unterrichtende sollte sich daher die Zeit nehmen, an bestimmte Lern- und Arbeitstechniken heranzuführen, um zu verhindern, dass Fließend-falsch-Sprechende bereits im frühen Kursstadium unwiderruflich vom Lerngeschehen abgekoppelt werden. Hier werden hohe Anforderungen an den Unterrichtenden in Bezug auf Perspektivwechsel und Einfühlung in andere Denk- und Bezugssysteme vorausgesetzt.

Neben selbstverständlich erscheinenden Arbeitsvorgängen wie Arbeitsmittelbeschaffung, Erledigen von Hausarbeiten, Mit- oder Abschrieb während des Unterrichts, geht es in den ersten Kursstunden hauptsächlich um Lerntechniken mit und aus dem Lehrbuch:

Abkürzungen, Arbeitsanweisungen, Symbole, die dem Kursbuch eine Orientierung geben, sollten anfangs für alle Teilnehmer verständlich gemacht werden.

(z.B: wo finde ich was im Lehrbuch?

Was wird in den Lektionen behandelt?

Inhaltsverz. vorne

Was soll ich bei diesem Symbol (...) machen?

Übung im AB

Wo finde ich etwas zu mein, dein, sein?

Gramm. S. ..

Wo steht das Wort Gleizeit erklärt?

Vokabelteil hinten)

Tabellen sollen vor allem lernungewohnten TN in ihrer Funktion erklärt werden. Viele Fließend-falsch-Sprechende entziehen sich vollständig abstraktem Tabellenwissen, da ihnen diese Form der Verkürzung und Komprimierung von Wissen nicht vertraut ist.

Die Markierung der Wörter im Vokabelteil muss für nicht in grammatischen Kategorien denkende Lerner nachvollziehbar sein.

z.B.: *Schwimmer/in, der/die, -/nen* muss so erklärt werden, dass die Lerner zukünftig alleine mit den Abkürzungen zurechtkommen, um auch an dieser Stelle die Lernerautonomie zu fördern.

Auch wenn die grammatischen Kategorien noch nicht behandelt wurden, muss darauf hingewiesen werden, wie derartige Kennzeichnungen funktionieren.

Genauso sollte der Gebrauch eines ein- und zweisprachigen Wörterbuches geübt werden, was für einige Lerner eine völlig unvertraute Kulturtechnik ist und Unterrichtende sich immer wieder vor Augen führen sollten.

Zur Festigung des Wörterbuchgebrauchs eignen sich auch Spiele (s.ff)

Nachbar [¹naxba:g], der; -n, selten: -s, -n, schweiz.: -en [mhd. nächgebür(e), ahd. nächgbür(o), aus [¹nahe u. ¹Bauer, eigtl. = nahebei Wohnender]: a) *jmd., der in jmds.*

[unmittelbarer] Nähe wohnt, dessen Haus, Grundstück in der [unmittelbaren] Nähe von jmds. Haus, Grundstück liegt: ein freundlicher, hilfsbereiter N.; guten Tag, Herr N.; wir sind -n geworden, haben neue -n bekommen; das Grundstück des -n; in -s Garten; (ugs.): bei -s gibts heute Fisch; *scharf, spitz wie -s Lumpi sein (salopp; geil sein, vom Sexualtrieb beherrscht sein; Lumpi = häufiger Hundename); b) *jmd., der sich in jmds. [unmittelbarer] Nähe befindet:* mein N. im Kino; er ist mein N. am Tisch; Ü unsere östlichen, westlichen -n (*Nachbärländer*); unser N. (*Nachbarland*) Frankreich.

Nachbar- (vgl. auch Nachbars-): ~disziplin, die: svw. ¹~wissenschaft; ~dorf, das: *benachbartes Dorf*; ~garten, der: vgl. ~dorf; ~haus, das: vgl. ~dorf; ~land, das: vgl. ~dorf; ~organ, das (Med.): *Körperorgan, das unmittelbar an ein anderes, an andere angrenzt*; ~ort, der: vgl. ~dorf; ~staat, der: vgl. ~dorf; ~stadt, die: vgl. ~dorf; ~tisch, der: vgl. ~dorf; ~volk, das: *Volk eines Nachbarlandes*; ~wissenschaft, die (meist Pl.): *Wissenschaft, die an [eine] andere angrenzt*; ~zimmer, das: vgl. ~dorf.

Nachbarin [¹naxba:rin], die; -, -nen [mhd. nächbürinne]: w. Form zu ¹Nachbar; *nachbarlich* <Adj.>; o. Steig.; nicht präd.): 1. <nur attr.> *dem Nachbarn gehörend*: das ^e Haus, der -e Garten. 2. *unter Nachbarn üblich; in der Art von Nachbarn*: ein gutes -es Verhältnis; -e Beziehungen pflegen; Zwischen Franzosen und Holländern, die n. aneinandergrenzten (Jacob, Kaffee 225).

Nachbars- (vgl. auch Nachbar-): ~familie, die: a) *Familie des Nachbarn*; b) *in der Wohnung, im Haus nebenan, in unmittelbarer Nähe lebende Familie*; ~frau, die: vgl. ~familie (a, b); ~kind, das: vgl. ~familie (a, b); ~leute (Pl.): vgl. ~familie (b).

Nachbarschaft, die; - [spätmhd. nächbürschaft]: 1. a) *Gesamtheit der Nachbarn*: die ganze N. konnte das Geschrei hören; das hat sich bereits in der N. herumgesprochen; b) *Verhältnis zwischen Nachbarn, zwischen Menschen, die nahe beieinander wohnen*: [eine] gute N. halten; auf [eine] gute N.! 2. *unmittelbare räumliche Nähe zu jmdm., etw.*: die N. von Fabriken meiden; mit Kindern aus der N. spielen; in der N. wohnen, in jmds. N. ziehen; Ü Diese störende N. von Urbild und Bild bemerkte ... auch ich (Andres, Liebesschaukel 108); <Abl.:> *nachbarschaftlich* <Adj.>; svw. ¹nachbarlich (2).

Nachbarschafts-: ~haus, das (Sozialwesen): *Haus, in dem die Bevölkerung eines kleineren Wohngebiets, eines Stadtteils zu Meinungs austausch, Unterhaltung, Diskussion o. ä. zusammenkommt u. in dem auch kulturelle Veranstaltungen stattfinden*; ~heim, das (selten): svw. ¹~haus; ~hilfe, die (Sozialwesen): (von den freien Wohlfahrtsverbänden organisierte) *Hilfe u. Unterstützung für alte, bedürftige, kranke od. gebrechliche Menschen*; ~verband, der: (in Baden-Württemberg) *Körperschaft, die die geordnete Entwicklung von Städten u. den umliegenden Gemeinden regelt.*

Arbeit mit dem Wörterbuch

52 Spiel mit dem Wörterbuch

GRAMMATIK:	Komparativ, Zeit- bzw. Ortspräpositionen und -adverbien
NIVEAU:	*
DAUER:	45 Min.
MATERIAL:	Ein Wörterbuch (oder möglichst mehrere) pro Klasse

VERLAUF:

1. Sagen Sie den Lernern, dass Sie nun den Unterrichtsraum für kurze Zeit verlassen werden und dass sie in der Zwischenzeit ein Wort auswählen sollen, das Sie dann erraten müssen.

2. Wenn Sie in den Unterrichtsraum zurückkommen, beginnen Sie zu raten, indem Sie ein Wort vorschlagen. Die Lerner werden Ihnen dann sa-

VARIANTE:

Wenn die Lerner das Prinzip des Spiels verstanden haben, können Sie die Rollen tauschen: Sie denken sich ein Wort aus (vorzugsweise ein erst vor kurzem eingeführtes), und die Lerner müssen es erraten. Geben Sie reichliche Informationen über die Länge des Wortes, seine Stellung innerhalb des Alphabets und über einzelne Buchstaben, die es enthält. Die Übung wird den Lernern keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten, wenn Sie ihnen empfehlen, sich gleichzeitig Notizen zu machen und das Wörterbuch zu benutzen.

Hinweis: Diese Übung ist eine gute Einführung in das überfliegende Lesen und in den Gebrauch

des Wörterbuchs. Dass hier die Einführung oder Einübung bestimmter Strukturen innerhalb eines plausiblen Kontexts stattfindet, wird den Lernern kaum bewusst, da sie in dieser Aktivität eine einfache Wortschatzübung vermuten.

Es lohnt sich vielleicht, über die Mechanismen dieses Übungstyps nachzudenken. Wenn man nämlich entsprechende Strategien entwickelt, kann man mehr oder weniger jedes Wort in nicht mehr als acht Versuchen erraten. Vielleicht hat ~~manche Lernergruppe~~ Lust, über ihre „Tricks“ zu diskutieren oder sich auch schriftlich darüber zu äußern, wie man möglichst schnell das richtige Wort errät.

Hier ein Beispiel für einen möglichen Übungsverlauf:

- Sie: *Briefkasten*
Lerner: *Es kommt danach.*
Sie: *Telefonzelle*
Lerner: *Es steht davor.*
Sie: *Postamt*
Lerner: *Es steht weiter hinten.*
Sie: *Restaurant*
Lerner: *Noch weiter hinten.*
Sie: *Supermarkt*
Lerner: *Es steht im Wörterbuch ein Bisschen weiter vorn. Der erste Buchstabe ist richtig.*
Sie: *Sonne*
Lerner: *Das Wort ist länger. Es steht etwas weiter hinten.*
Sie: *Straßenbahn*
Lerner: *Es kommt vorher. Es ist etwas kürzer. Die ersten beiden Buchstaben sind richtig.*
Sie: *Stadtteil*
Lerner: *Noch etwas davor. Die ersten fünf Buchstaben sind richtig und es ist genauso lang.*
Sie: *Stadtplan*
Lerner: *ja, richtig!*

Tafelanschrieb / Heftführung / Lern- und Fehlerkartei

Tafelanschriften sollen den Verstehensprozess beim Lerner unterstützen. Entsprechend sollten sowohl die Schrift des Unterrichtenden als auch die Übersichtlichkeit des Tafelanschrifts maximal einprägsam, unmissverständlich und leicht ins Heft übertragbar sein. Der Anschlag sollte nur geplanterweise erweiterbar sein, ansonsten aber nicht durch Pfeile und Verweise nachträglich improvisiert werden.

Tabellen sollten erst dann an der Tafel erscheinen, wenn das Wissen schon da ist, die Tabelle also eine „abschließende“ Hilfe darstellt, nicht aber, um neue Inhalte einzuführen, da insbesondere Fließend-falsch-Sprechende bestehende Automatismen nicht über abstraktes Regelwerk überschreiben können.

Ebenso sollten sich Unterrichtende die Mühe machen, die Tafelabschriften im Heft der TN dahingehend zu kontrollieren, ob die schreiberische Form im Heft des Lerners den Inhalt noch adäquat wiedergibt. Auch hier lohnt es sich, dem Thema im Unterricht mehr Raum zu geben, um nachträgliche Überraschungen zu vermeiden. Schreiben und Abschreiben sind kognitive Prozesse, die besondere Konzentration vom Lerner verlangt, wobei das Festigen von Wortschatz, Morphologie und Syntax in hohem Maße vorangetrieben werden. (Hiervon zu unterscheiden ist das Schreiben mit kommunikativer Funktion. s.u.)

Zu bewährten Lerntechniken zählt auch die Wörter- oder insbesondere bei Fließend-falsch-Sprechenden die Fehlerkartei, die sinnvollerweise vom Lerner selbst angelegt wird. Die Technik muss vom Unterrichtenden angeleitet werden, da auch dies eine nicht voraussetzende Lerntechnik ist. Sie setzt beim Lerner eine ausgeprägte Selbstdisziplin voraus (Anfertigen der Kärtchen und regelmäßiges Lernen) hat jedoch einen sehr hohen Erfolgsfaktor.

Die Abbildung zeigt beispielhaft die vorder- und rückseitig beschriebene Karte (Vorderseite mit Fehler und Fehlermarkierung, Rückseite ohne Fehler und signalgrammatischer Markierung)

<p>✓ <u>Sonne scheinen</u></p>	<p>✓ <u>nach hause gehen</u></p>	<p>Er hat <u>Regenschirm</u></p>	<p>Er <u>ist</u> Garten <u>sitzen</u></p>
<p>Die Sonne scheint. Es scheint die Sonne. Es ist sonnig.</p>	<p>^{Par 2} Ich <u>gehe</u> nach Hause.</p>	<p>^{AKK} Er <u>hat</u> einen Regenschirm. (der, die -e)</p>	<p>Er <u>sitzt</u> im Garten. Er <u>hat</u> im Biergarten <u>gesehen</u>. (Er ist gegangen.) Er hat gekauft. ^{K4}</p>

Binnendifferenzierung im Unterricht mit Fließend-falsch-Sprechenden

Neben der latenten Differenzierung zwischen lernstarken und lernschwachen Teilnehmern, bei der hauptsächlich Hilfe weggelassen und Hilfe angeboten wird, um Aufgaben zu lösen, eignen sich insbesondere für die Arbeit in heterogenen Gruppen mit Fließend-falsch-Sprechenden offene Übungen, also: Dialogübungen oder Stationenlernen, wo entweder die Lerner selbst ihr Niveau ableisten oder aber die Aufgaben nach dem Prinzip „Fundamentum-Additivum“ aufgebaut sind, also Fließend-falsch-Sprechende zunächst die korrekte Basis durch die Übung erreichen sollen, stärkere Teilnehmer jedoch schon Anspruchsvolleres in der Übung abverlangt bekommen.

Rollenspiele, Dialoge und Spiele ganz allgemein spielen vor allem bei Fließend-falsch-Sprechenden eine zentrale Rolle, da sie die älteste und ursprünglichste Form der Informationsverarbeitung darstellt und von formal nicht geschulten Lernern bevorzugt wird.

Wichtig bei allen Übungsaufbauten ist die Fähigkeit des Unterrichtenden, Lerner in die Lage zu versetzen, aus zunächst funktionalen Dialogen (Wegbeschreibung nach vorgegebenem Muster) über die Sprachroutinen hinaus flexible Fertigteile herstellen zu können, die in allen Varianten montiert werden können. (z.B. wenn eine unerwartete Antwort kommt).

Hierbei werden vermutlich die Fließend-falsch-Sprechenden einen kommunikativen Vorsprung haben, da sie es bereits gewohnt sind, situativ angemessen, nicht jedoch sprachlich korrekt zu agieren.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt das laute Lesen im Unterricht, das natürlich im regulären Kursgeschehen eher schwerfällig und für bereits fortgeschrittene Teilnehmer langweilig erscheint. Auch hier eignen sich spielerische Übungen, zum Beispiel das Spiel Cocktailparty, bei dem binnendifferenziert vorangeschritten werden kann.

Dialogspiele (feste und lernereigene) / Stationenlernen

- Alltagsbeschwerden
- Problemkarten
- Unterbrecherspiel mit „Fertigteilen“ (erweiterbar mit Sprichwörtern, Reimen, Witzen)
- Akkusativ-Quartett
- Wartezimmer
- Story: Think
- Memory, Puzzle, Domino

Ich möchte mit meinem Freund zusammen in eine gemeinsame Wohnung ziehen. Ich möchte meinen Hund mitnehmen, aber er sagt: „Tiere gehören nicht ins Haus!“

Was soll ich tun?

In 3 Tagen möchte ich an einem Wettkampf teilnehmen aber mein Fuß tut weh. Leider hat mein Arzt am Wochenende keine Sprechzeit. Was kann ich tun?

Ich bin zu dick. Ich möchte gern abnehmen, aber alleine habe ich es nicht. In ein Sportzentrum möchte ich nicht gehen. Dort schauen mich die Leute komisch an.

Was soll ich tun?

Ich schreibe morgen eine wichtige Prüfung. Ich habe auch viel gelernt, aber meine Konzentration ist am Ende. Was kann ich tun?

Mein Sohn raucht seit kurzer Zeit. Ich bin sehr sehr böse auf ihn, denn in unserer Familie raucht niemand! Wie kann ich ihm erklären, dass Rauchen ungesund ist? Er hört mir nie zu! Was soll ich tun?

Ich habe auf der Straße eine kleine Katze gefunden. Sie ist so süß. Ich möchte sie behalten, aber ich weiß nicht, ob sie krank ist. Leider habe ich kein Geld für den Tierarzt. Was soll ich tun?

Mein Mitbewohner ist krank. Er hustet den ganzen Tag und das ist sehr laut. Es geht mir total auf die Nerven, denn ich muss für eine Prüfung lernen. aber ich möchte nicht unhöflich sein. Was soll ich tun?

Ich möchte mit meinem Freund zusammen in eine gemeinsame Wohnung ziehen. Ich möchte meinen Hund mitnehmen, aber er sagt: „Tiere gehören nicht ins Haus!“ Was soll ich tun?

Ich habe eine Erkältung, aber in 2 Tagen schreibe ich eine wichtige Prüfung. Ich habe keine Zeit zum krank sein. Und zum Arzt kann ich nicht gehen, weil ich die Zeit zum Lernen brauche. Was soll ich tun?

Mein Mitbewohner ist krank. Er hustet den ganzen Tag und das ist sehr laut. Es geht mir total auf die Nerven, denn ich muss für eine Prüfung lernen. aber ich möchte nicht unhöflich sein. Was soll ich tun?

Sie sind der Vater der Familie Müller.

Sie sind Chef in einer großen Firma. Ohne Sie funktioniert nichts, deshalb ist es wichtig, dass Sie pünktlich zur Arbeit kommen. Außerdem sind Sie das Familienoberhaupt.

Sie sind der Sohn der Familie Müller.

Sie haben einen Ausbildungsplatz in einer großen Firma. Sie müssen auf jeden Fall pünktlich zur Arbeit kommen, denn sonst verlieren Sie Ihren Ausbildungsplatz.

Sie sind die Mutter der Familie Müller.

Sie müssen jeden Morgen pünktlich aufstehen und alles vorbereiten, damit jeder frühstücken und das Haus pünktlich verlassen kann. Sie managen die ganze Familie.

Sie sind der Opa der Familie Müller.

Sie sind schwer krank und müssen jeden Tag pünktlich morgens um 7 Uhr Ihre Medikamente nehmen und danach gleich zum Arzt gehen.

Sie sind die Tochter der Familie Müller.

Sie gehen noch zur Schule und schreiben heute Ihre Abiturprüfung.

Zum Einüben solcher kommunikativer „Fertigteile“ schlagen wir folgende Übung vor: Die Lernenden erhalten jede/r eine Karte mit einer routinemäßigen Redewendung, mit der sie sich als aufmerksame/r ZuhörerIn in einen Bericht der Lehrkraft einmischen sollen. Können Sie sich eine Situation vorstellen, in der einige dieser Redewendungen verwendet werden könnten? Eine kleine Geschichte dazu finden Sie bei den Lösungen.

Ja, warum auch nicht? – So wie immer! – Es tut mir leid! – Da kann ich nichts dafür! – Es ist immer dasselbe. – So ein Pech! – Nein, so etwas! – Was soll man dazu sagen? – Das ist überhaupt kein Thema! – Da kann man nichts machen. – Wissen Sie, was Sie sind? – Sie sind wohl verrückt geworden? – Hören Sie mal! – Können Sie nicht aufpassen? – Wer hat denn hier nicht aufgepasst? – Regen Sie sich doch nicht so auf! – Das kann doch mal passieren! – Das finde ich unmöglich. – Das ist ja wohl der Hammer! – Das war nicht nett von Ihnen! – Lassen Sie mich doch in Ruhe. – Mit Ihnen rede ich gar nicht. – Kümmern Sie sich um Ihre eigenen Sachen! – Sie, jetzt hätte ich beinahe was gesagt!

Quelle: J. Schweckendieck

Trinkst

du Tee? Heißen

Sie Meier? Kommt

er aus Argentinien? Sprechen

Beata und Maria Polnisch? Ich

trinke lieber Kaffee. Nehmen

Sie Milch und Zucker? Wohnst

du in Basel? Wir

kommen aus Warschau. Sie

heißt Magdalena Kowalska. Du

lernst Deutsch. Trinken

wir Apfelsaft?

Ich rufe wegen Ihrer Anzeige in der Zeitung an.
Ist die Stelle noch frei?

Ja, die Stelle ist noch frei.

Wie ist die Arbeitszeit?

Sie arbeiten 20 bis 30 Stunden in der Woche.

Wie viel verdient man pro Stunde?

Wir zahlen 15 Euro die Stunde.

Muss ich auch am Wochenende arbeiten?

Ja, wir haben Schichtdienst. Sie arbeiten also
auch am Wochenende.

Wann kann ich mich vorstellen?

Haben Sie morgen um 16 Uhr Zeit?

Ja. Wann kann ich anfangen?

Sie können gleich nächste Woche anfangen.

Memory „Konjugation Präsens“

sprecht	komme	wohnt	lernen
heiße	trinkst	kommen	spricht
ihr	ich	sie	wir
ich	du	Sie	er

„Seln-Puzzle für Experten“

bin	ist	ist
ist	wir	sind
du	ich	sie
bist	bin	sind
sind	ihr	sind
er	wir	ihr
ist	sind	seid
sind	ich	bin
wir	ich	lhr

Schweckendieck, Jürgen: Zur Förderung von Sprechern mit fossilisierten Fehlern. S. 259f.

Schreiben: Korrektes Schreiben – kommunikatives Schreiben

Im Anfangsstadium beim Sprachenlernen wird durch verschiedene Übungsanordnungen ein korrektes Schreiben geübt. Auch hier tun sich Fließend-falsch-Sprechende erfahrungsgemäß schwerer, da sie bis zum Kursbeginn mehr auf die gesprochene Sprache fixiert waren, und für formal korrektes Schreiben keine Bewusstheit entwickelten oder das Schreiben schlichtweg vermieden.

Der Schreibkanal ist jedoch gerade für Fließend-falsch-Sprechende der elementar wichtige, da ihnen beim Schreiben die nötige Zeit für ein Monitoring gelassen wird, das unerlässlich ist, um automatisierte fehlerhafte Fossilierungen aufzubrechen. Orthografie, Morphologie, Artikelgebrauch und Syntax können durch den „zeitgebenden“ und nicht flüchtigen Charakter des Schreibens ideal eingeübt und neu automatisiert werden.

Geeignete Spiele hierfür sind Übungen nach dem Ikea-Prinzip (nach Schweckendieck) wie beispielsweise, Schüttelkästen, Bandwurmsätze zum Abteilen, aber auch Diktate (Lückendiktate, Laufdiktate, Dosendiktate), die auch sehr gut binnendifferenziert angeboten werden können, und sich teilweise auch als Lernstation einbauen lassen (s.u.)

Hiervon zu unterscheiden ist das kommunikative Schreiben, das im Sprachlernprozess nicht gleich am Anfang kommt, dennoch einen äußerst wichtigen Aspekt in der Sprachkompetenz ausmacht, nicht zuletzt weil sie Bildungssprache in sämtlichen schulischen und beruflichen Instanzen ist. Für das Unterrichten von Fließend-falsch-Sprechenden im Bereich kommunikatives Schreiben fällt es schwer, übergreifende Handreichungen zu geben. Die fossilisierten Fehler treten hier noch mal in geballter Form auf und lassen sich unter Umständen schwer kategorisieren. Dennoch sollten Unterrichtende sich die Mühe machen, eine Fehlerinventur zu machen, und isoliert an den Fehlerquellen zu arbeiten, dies vor allem auch, um zu große Frustrationen (der ganze Text ist rot) zu vermeiden. Zur Fehlerkorrektur mehr im Kapitel III.

Laufdiktat

- *Gesunde Ernährung macht ein gutes Lebensgefühl und spart Zeit beim Arzt.*
- *Wer weniger und dafür bessere Produkte isst, der gibt nicht mehr Geld für das Essen aus.*
- *Trinken Sie viel! Ein erwachsener Mensch braucht zwei bis drei Liter Flüssigkeit am Tag.*
- *Man hat auch weniger Hunger, wenn man viel Wasser oder Fruchtsäfte trinkt.*
- *Zu viel Tee oder Kaffee ist aber nicht gut für den Körper.*
- *Essen Sie viel Obst und Gemüse, am besten roh.*
- *Vermeiden Sie Produkte, die viel Fett enthalten. Zu viel Wurst ist nicht gesund.*
- *Fertiggerichte enthalten oft viel Salz und Zucker und belasten so den Körper.*
- *Essen Sie möglichst früh zu Abend und am besten nach 20 Uhr nichts mehr.*
- *Zur gesunden Ernährung gehört auch, dass man sich bewegt.*

Berliner Platz neu im Internet: [http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/downloads/viz/978-3-468-47249-7_K27_AB.pdf](http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/downloads/viz/978-3-468-47249-7_K27_AB.pdf)

e Niveaustufe A2 – Lesen Sie den Brief und korrigieren Sie die Fehler.
Die Tipps hier unten helfen Ihnen, Sie können es aber auch (zuerst) allein probieren.

15.10.10

Sehr gehert frau Dippel,
Entschuldigung sie, dass ist meine tochter
krank. Sie kann nicht in der Schule geht.
Gester habe ich und meine tochter in Artzt geht
und der Artzt hat gesagt für meine tochter zu
hause bleib.
Ich weis nicht wan meine tochter vider da, bitte
rufe mich an von die Hausaufgaben.
Liebe Grüß

Marina

Der Brief ist noch auf A2-Niveau:

- Alle Leitzpunkte sind da, aber kurz.
- Man kann den Brief verstehen, aber nicht alles ist sofort klar.
- Es gibt Fehler, zum Beispiel bei den Verbformen, in der Satzstellung und in der Orthografie (gester, Artzt, vider). Die Verwendung vom Imperativ mit „du“ (rufe) ist falsch.

△ „Sehr gehert frau Dippel,“

Tipp: In der Anrede sind mehrere Fehler.

✓

△ „Entschuldigung sie“

Tipp: Hier sind zwei Fehler.

✓

△ „..., dass ist meine tochter krank.“

Tipp: Hier stimmt die Satzstellung nicht und ein Wort muss großgeschrieben werden.

✓

△ „Gester habe ich und meine tochter in Artzt geht“

Tipp: Hier stehen mehrere Fehler in der Orthografie, bei den Verben und bei der Präposition.

✓

△ „der Artzt hat gesagt für meine Tochter zu hause bleib“

Tipp: In der ersten Satzhälfte ist ein kleiner Fehler, die zweite Satzhälfte stimmt so nicht. Am besten benutzt man hier „dass“ und das Modalverb „sollen“.

✓

△ „Ich weis nicht wan meine tochter vider da“

Tipp: Hier gibt es einige Fehler in der Orthografie; das Verb und ein Komma fehlen.

✓

△ „bitte rufe mich an von die Hausaufgaben.“

Tipp: Hier muss man den Imperativ mit „Sie“ verwenden. Die Präposition ist falsch.

✓

△ „Liebe Grüß

Marina“

Tipp: Gruß und Unterschrift sind nicht korrekt.

✓

TEIL III

Begriffsklärungen

Die Fehlerarbeit im Sprachunterricht führt erwiesenermaßen zu langfristigen sprachlichen Erfolgen. Entscheidend für den Erfolg ist neben der Lerner motivation die Einstellung des Unterrichtenden gegenüber Fehlern, sein Wissen über Fehlerursachen und sein methodischer Umgang mit unterschiedlichen Fehlertypen.

Bereits eine eindeutige Definition eines sprachlichen Fehlers gelingt kaum und wirft weitere Fragen hinsichtlich einer sinnvollen Korrektur auf.

Methodisch vielfältig sind die Ansätze darüber, was korrigiert wird, mit welchem Ziel, wann, wie und wer korrigieren soll.

Einig ist sich die Literatur dahingehend, dass Fehler, egal welcher Art am nachhaltigsten ausgemerzt werden, wenn sie vom Lerner selbst entdeckt und korrigiert werden können.

Insbesondere im Hinblick auf die Fehlerarbeit mit Fließend-falsch-Sprechenden geht der Weg mehr über eine Fehlertherapie denn über eine reine Fehlerkorrektur. Hierbei sollen fossilisierte Fehler durch Sprachbewusstheit erkannt und überwunden werden.

Die psychologische Komponente der gesamten Fehlerarbeit muss der Unterrichtende durch Lob und Motivation „managen“. Er ist letztendlich für eine stress- und angstfreie Behandlung von Fehlern zuständig.

Während Fehlerkorrektur und –therapie methodische Kompetenzen des Unterrichtenden fordern, ist beim Fehlermanagement vor allem seine persönliche Selbstkompetenz gefragt.

Fehler...

- ... dienen der Entwicklung von Sprachbewusstheit
- ... sind nicht mehr Gegenspieler, sondern natürlicher Begleiter des Lernens
- ... eröffnen Einblicke in Verlauf von Lernprozessen
- ... geben Lehrkraft Rückmeldung über Erfolg/Misserfolg ihrer Lehrbemühungen
- ... sind Anlass zu Lerngelegenheiten

was ist ein fehler?

- Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
- Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

was ist ein fehler?

- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.

was ist ein fehler?

- Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.

Welche Fehler korrigierst du schriftlich?

- Grammatik, Wortschatz
- Alle Fehler, die ich entdecke
- Die Fehler, die der Schüler immer wieder macht
- Nur die Fehler, welche die Kommunikation behindern
- Andere Fehler

In welcher Stimmungslage korrigierst du?

- Tadelnd, unruhig
- Freundlich, gelassen
- Humorlig
- Ironisch
- Gestresst
- Neutral



Warum korrigierst du?



- Es macht mir Spaß
- Um den Schülern korrekte sprachliche Modelle bereitzustellen, damit sie sie übernehmen
- Um den Schülern ihre Probleme in der Fremdsprache bewusst zu machen
- Andere Gründe

Vorgedanken

- Wenn du das Wort "Fehler" liest, woran denkst du, was fühlst du?
- Definiere kurz den Begriff Fehler aus deiner Sicht.
- Welche Fehler sind deiner Meinung nach im Französisch- / Spanisch / Italienischunterricht am gravierendsten?
- Welche Haltungen nehmen die Schüler aus deiner Sicht zu Fehlern ein?

Fragen zur generellen Einstellung zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur

1. **Dauemd dieselben Fehler zu korrigieren ist demotivierend für Lehrende und Lernende, besonders, wenn man keine Fortschritte sieht. Viele Lerner geben sich keine Mühe und werden die Sprache einfach nicht mehr richtig lernen. Man kann nicht dauemd auf diese Lerner eingehen, sonst benachteiligt man die, die lernen wollen.**
2. **Fehler können die Kreativität des Lerners beim Umgang mit der Sprache anzeigen, d.h., sie können darauf hinweisen, dass er/sie Analogien bildet, Übertragungen aus der Muttersprache vornimmt und Hypothesen über Regeln aufstellt.**
3. **Es müssen grundsätzlich alle Fehler korrigiert werden, damit die anderen Lerner nicht den Eindruck bekommen, die fehlerhafte Aussage sei richtig oder der Kursleiter habe sie nicht bemerkt. Fehler könnten so von den anderen Lernern aufgegriffen werden und sich verfestigen.**
4. **Durch ständiges Korrigieren werden die komplizierten mentalen Prozesse der Sprachproduktion fortwährend gestört. Das Wichtigste ist doch, dass die Lerner sich verständlich machen können. Die Gefahr ist groß, dass die Lerner durch Korrekturen verunsichert werden, z.B. aufgeben oder verändern, was sie eigentlich hätten sagen wollen. Hemmungen können auftreten und die Klasse wird immer stiller. Korrekturen mindern die Sprechbereitschaft.**
5. **Die Lerner wünschen oft ausdrücklich, dass der Kursleiter alle Fehler korrigieren soll. Dem hat er zu entsprechen, wenn er die Lerner ernst nimmt und Lernerorientierung nicht nur ein Schlagwort bleiben soll.**
6. **Fehler sind ein hervorragendes Instrument der Diagnose. Sie zeigen dem Lehrenden, was der Lerner noch nicht verstanden hat und in welchen Bereichen noch zusätzliche Übungen zu machen sind.**
7. **Man sollte sich von vornherein bemühen, dass die Lernenden erst gar keine Fehler machen. Durch eine sinnvolle Anordnung der Progression im Lehrwerk, durch den Aufbau des Unterrichts sowie verstärktes Üben in fehlerträchtigen Bereichen entstehen viele Fehler gar nicht erst.**
8. **Dem Lerner muss der Fehler begründet werden. Eine reine Imitation der korrigierten Form hilft ihm nicht weiter.**
9. **Fehler gehören einfach zur Lernersprache. In bestimmten Stadien des Lernprozesses treten immer wieder die gleichen Fehler auf (nach Kleppin, 1998, S. 49).**

Fehler lassen sich nach verschiedenen Kriterien sortieren. Um methodisch adäquat zu reagieren, ist es sinnvoll, verschiedene Sortierungen vorzunehmen.

Fehlertypen – nach Ursachen sortiert

Bestimmte Fehler tauchen aufgrund eines speziellen, immer wiederkehrenden sprachpsychologischen Verhaltens auf, lassen sich recht gut vorhersagen, beim Lerner bewusst machen und daher – teilweise mühevoll – auch therapieren.

Diese Fehler sind:

Kompetenzfehler

Performanzfehler

Interferenzfehler

Übergeneralisierungsfehler

Vermeidungsfehler

Übungstransferfehler

Alle Fehler stellen eine Abweichung von der sprachlichen Norm dar. Diese Fehler weisen den Unterrichtenden zum Teil auf den kreativen Umgang des Lerners mit der Zielsprache hin, zum Teil geben diese Fehler Hinweise auf Strukturfallen für den Lerner.

Einige Fehler haben auch nicht nur eine Ursache, sondern entstehen aus dem Zusammenwirken mehrerer Faktoren.

Kompetenzfehler sind Fehler, die der Lerner macht, weil er eine sprachliche Struktur noch nicht erlernt hat, (z.B. Satzgliedstellung im deutschen Nebensatz).

Performanzfehler sind Fehler, die trotz Kenntnis der grammatischen Strukturen aus „Flüchtigkeit“ oder fehlenden Automatisierungsgrades passieren. (z.B. Satzgliedstellung im deutschen Nebensatz ist bekannt, aber sie wird immer wieder falsch angewandt).

Interferenzfehler: „Die Muttersprache schiebt sich zwischen die zielsprachlichen Strukturen“, wodurch ein Fehler entsteht. Dies betrifft morphologische, syntaktische und idiomatische Sprachbereiche.

(Ich rufe dir morgen an. Ich habe fertig. romanische Interferenz / morph.

Sara um 13 Uhr Pizza essen. türkische Interferenz / syntaktisch

Ich habe den Zug verloren. romanische Interferenz / idiomatisch)

Übergeneralisierungsfehler: eine dem Lerner bereits bekannten Regel wird fälschlicherweise auf einen anderen sprachlichen Sachverhalt übertragen. Dem Lerner ist nicht bewusst, dass die ihm bekannte Regel hier nicht greift (ist demnach auch ein Kompetenzfehler). Er wendet eine Regel dort an, wo die Sprachnorm eine Ausnahme vorsieht (Simplifizierung, z.B. bei unregelmäßigen Partizipien).

(z.B: lenken – gelenkt / lässt vermuten: denken – gedenkt

z.B: Er ist krank. / lässt vermuten: Er kommt nicht, weil er ist krank).

Vermeidungsfehler sind Fehler, die sich in einem bestimmten Sprechverhalten zeigen: Eine grammatische Struktur, die dem Lerner noch nicht bekannt ist, wird umgangen und der Sachverhalt wird dadurch „verzerrt“. Dies betrifft insbesondere Konjunktiv- Passiv- oder Modalverbgebrauch.

(z.B: anstatt: ich soll Ihnen ausrichten, dass Sie kommen sollen.

Hört man: Chef sagt, kommen.

z.B.: anstatt: Der Chef sagt, er habe keine Zeit.

Hört man: Chef sagt er keine Zeit. Oder. Chef sagt: „keine Zeit“

Übungstransferfehler sind Fehler, die dadurch entstehen, dass ein grammatisches Thema im Unterricht zu intensiv behandelt wurde und der Lerner die erlernte Struktur daraufhin zu häufig und in Fällen anwendet, wo sie nicht hingehören.

(z.B. Richtungs- / Positionsverben:

setzen, legen, stellen - sitzen, liegen, stehen: Eine zu detaillierte „Anleitung“ für horizontal und vertikal befindliche Dinge kann zu der Äußerung führen: „der Teller liegt auf dem Tisch“ und ich lege den Teller auf den Tisch“)

Fehler	Fehlerursache
1 <i>Möchtlich</i> Mixer. <i>Warich</i> gestern Doktor.	A Authentisch klingende, zusammenhängende Wendungen (auch in Dialektfärbung) werden ohne Rücksicht verwendet, ob sie passen oder nicht.
2 Was denn, <i>keine</i> Interess? Sie <i>nich</i> kucken?	B Idiomatiche Wendungen stimmen nicht, werden vielleicht selbst konstruiert oder aus der Muttersprache übertragen.
3 Du <i>habst kein Ahnung?</i> (Frage, wann fährt der Bus?) <i>Schau mer mall</i> (Verkäufer auf dem Basar)	C Die Äußerungen beginnen oft mit dem Verb, Verb und Pronomen werden beim Hören als Einheit wahrgenommen.
4 Wir hatten <i>kleine</i> und <i>schöne</i> Garten. Wir haben <i>leere</i> Tisch gefunden.	D Probleme mit der Perfektbildung – <i>kommen</i> steht oft für alle Bewegungsverben allgemein. Strukturwörter wie Präpositionen, Artikel, Konjunktionen, Partikeln fehlen häufig.
5 Hallo Mario, <i>bist du gut?</i> Bier <i>gefällt</i> mir nicht gut.	E Bei Verbendungen und Deklinationsendungen nimmt man die Formen, die man am meisten hört, beim Verb -en und bei der Deklination -e.
6 Ahmed <i>hat München gefahrn</i> . Ich <i>habe heute mit U-Bahn gekommen</i> .	F Fehlübertragung fester Fügungen aus der Muttersprache (hier aus dem Französischen und Englischen).
7 Letzte Woche <i>war so warm, wenn ich fahr</i> . Ich weiß nicht, <i>wo fangt an</i> .	G Die Negation steht direkt vor dem vermeinten Satzglied (selbst wenn der ganze Satz negativ ist).
8 Kann man <i>davon</i> sicher sein? Ich wusste nicht <i>was zu sagen</i> .	H Unsicherheiten bei Nebensatzkonstruktionen, Sätze unvollständig, Konjunktion, Wortstellung falsch.

Schweckendieck, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur. S. 134f.

Fehler – nach linguistischer Beschreibung sortiert

Alle oben beschriebenen Fehler lassen sich nach grammatischen lexikalischen Kategorien sortieren, unabhängig von ihrer Entstehungsursache. Diese Inventarisierung ist bei der Fehlerkennzeichnung und der Kompetenzanalyse von entscheidender Wichtigkeit, um in die Fehlerarbeit einzusteigen.

Die Terminologie ist zunächst ein Hilfsmittel für den Unterrichtenden, sollte aber mit fortschreitendem Niveau des Lerners von ihm zumindest verstanden werden.

Die Fehler werden linguistisch betrachtet vom „Laut zum Text“ katalogisiert:

Phonetik: Aussprachefehler, Wortakzent

Morphologiefehler: Deklinationen, Artikel, Konjugationen

Wortfehler: falsches Wort, falsch geschriebenes Wort, Idiomatik

Grammatikfehler: Zeiten, Modi

Syntaxfehler: falscher Satzbau

Textkohäsionsfehler: Fehler in den Satzverknüpfungen (Konjunktionen)

Textkohärenzfehler: Fehler im logischen Textaufbau

Vor einer intensiven Förderung Fließend-falsch-Sprechender sollte eine Kompetenzanalyse der Lerner stattfinden, um an Fehlerschwerpunkte zu gelangen. Ca. 70% aller Fehler von Fließend-falsch-Sprechenden spielen sich im morphologischen Bereich ab. Um automatisierte, fossilisierte Strukturen mit neuen regelhaften Sprachstrukturen zu überschreiben, sollten entsprechende Bewusstseinsübungen an diesen Fehlerschwerpunkten stattfinden.

Außerdem sollte der Lerner die Bedeutsamkeit seiner Fehler einschätzen können. Es muss dem Lerner klar gemacht werden, ob der sprachliche Normverstoß die Kommunikation verhindert, beeinträchtigt, erschwert, verlangsamt oder überhaupt nichts davon bewirkt.

(z.B: Heute habe Auto kaufen – verständlich, trotz Fehler eindeutig

Heute habe das Auto – mehrdeutig

Heute Auto kaufen – mehrdeutig)

Analyseraster für sprachliche Kompetenzen

Sprachliche Phänomene	Anmerkungen
1. Syntax	
- Verbzweitstellung im Hauptsatz	
- Verbendstellung im Nebensatz	
- o-Position von »und«, »oder«, »aber«, »denn«, »sondern«	
- Stellung der Negation	
- Stellung der Objekte	
- Stellung der adverbialen Bestimmungen	
- Satzklammer	
- Verbstellung im Fragesatz	
- Verbstellung im indirekten Fragesatz	
- normgerechter Gebrauch der Konjunktionen	
2. Morphologie	
2.1 Verb	
- Konjugation/Kongruenz	
- unregelmäßige Formen	
- trennbare Verben	
- Tempusgebrauch	
- Verbvalenz	
- reflexive Verben	
- Infinitivkonstruktionen	
- Aktiv/Passiv	
- Konjunktiv II	
- Modalverben und modalverbähnliche Verben	
- Funktionsverbgefüge	
2.2 Substantiv	
- Genus	
- Pluralbildung	
- Deklination	
- n-Deklination	
- substantivierte Infinitive	
- substantivierte Adjektive und Partizipien	
2.3 Artikel	
- Differenzierung von best., unbest. und Nullartikel	
- Deklination	
2.4 Adjektiv	
- Deklination	
- Komparation	

Sprachliche Phänomene	Anmerkungen
- Differenzierung von attributivem und prädikativem Gebr.	
- Deklination von subst. Adjektiven und Partizipien	
2.5 Pronomen	
- Personalpronomen	
- Possessivpronomen/-artikel	
- Indefinitpronomen	
- es	
- man	
2.6 Präpositionen	
- Kasus nach Präpositionen	
- lokale Präpositionen/Wechselpräpositionen	
- temporale Präpositionen	
- Verb mit Präpositionalobjekt	
- Präpositionalpronomen	
3. Orthografie	
- Groß- und Kleinschreibung	
- Zusammen- und Getrennschreibung	
- Dehnung	
- Schärfung	
- Schreibung der s-Laute	
- Schreibung spez. Grapheme (sch, ch, eu, ei, ä, ö, ü)	
- Schreibung gleich klingender Laute	
- phonologische Fehler	
4. Interpunktion	
- Zeichensetzung am Satzende	
- Komma zwischen Teilsätzen	
- Komma bei Aufzählung	
- Komma bei Apposition	
- Zeichensetzung bei direkter Rede	
5. Textebene	
- Pro-Formen	
- es/das	
6. Wortbildung	
6.1 Wortbildung	

Textanalysekriterien für Deutsch als Zweitsprache

	ja	nein
1. Aufbau (Kohärenz)		
1.1 Ist der Inhalt des Texts verständlich?		
1.2 Ist das Thema erkennbar?		
1.3 Entspricht das Thema der Aufgabenstellung?		
1.4 Genügen die gegebenen Informationen für ein genaueres Verständnis des Texts/Themas?		
1.5 Sind die Inhalte im erwarteten Umfang dargestellt?		
1.6 Ist ein logischer Aufbau im Text zu erkennen? (innere Gliederung)		
1.7 Werden Verweis- und Verknüpfungsmittel angemessen verwendet?		
1.8 Entspricht die grafische Darstellung der inneren Gliederung des Texts? (äußere Gliederung)		
1.9 Entspricht der Text der erwarteten Textsorte?		
2. Wortschatz		
2.1 Ist der Inhaltswortschatz differenziert?		
2.2 Sind die verwendeten Inhaltswörter semantisch korrekt?		
2.3 Entspricht der verwendete Wortschatz dem schriftlichen Sprachgebrauch?		
2.4 Sind die Wortbildungen korrekt?		
2.5 Sind die Funktionswörter korrekt?		
3. Syntax		
3.1 Weist der Text einen komplexen Satzbau auf?		
3.2 Ist der Satzbau der Hauptsätze korrekt?		
3.3 Ist der Satzbau der Nebensätze korrekt?		
3.4 Entsprechen die verwendeten Satzstrukturen dem schriftlichen Sprachgebrauch?		
4. Morphologie		
4.1 Sind die Verbalformen korrekt?		
4.2 Sind die Zeitformen des Verbs korrekt?		
4.3 Ist die Valenz korrekt?		
4.4 Sind die komplexen Nominalphrasen korrekt? (nach Präposition, mit Adjektiv usw.)		
4.5 Sind die Genera korrekt?		
4.6 Werden die Präpositionen korrekt benutzt?		
5. Orthographie		
5.1 Wird Groß- und Kleinschreibung korrekt unterschieden?		
5.2 Werden Schärfungen korrekt geschrieben?		
5.3 Werden Dehnungen korrekt geschrieben?		
5.4 Werden die spezifischen Laute des Deutschen korrekt geschrieben?		
5.5 Weist der Text phonologische Fehler auf?		
6. Interpunktion		
6.1 Werden die Satzenden korrekt markiert?		
6.2 Werden zwischen Teilsätzen Kommas gesetzt?		
6.3 Werden bei Aufzählungen und Appositionen Kommas gesetzt?		
6.4 Wird die direkte Rede korrekt markiert?		

30 Fehler bewerten

GRAMMATIK: Fehler in der geschriebenen Sprache
NIVEAU: ★ ★
DAUER: 30–40 Min.
MATERIAL: Eine Seite mit Fehlern aus einer schriftlichen Arbeit der Lerner

VERLAUF:

1. Schreiben Sie etwa sechs deutsche Sätze an die Tafel, in denen Fehler enthalten sind. Bitten Sie die Lerner, in Zweiergruppen zu arbeiten und den Schweregrad der Fehler mit einer Punktezahl von 0 bis 5 zu bewerten.

Fordern Sie die Lerner auf, zu jedem Satz eine Beurteilung abzugeben. Achten Sie darauf, dass die Lerner ihr eigenes Urteil entwickeln und nicht Sie es sind, der/die ihnen Ihre Bewertung aufdrängt. Verzichten Sie auf jeglichen eigenen Kommentar, auch wenn die Lerner Sie darum bitten.

2. Verteilen Sie nun an jeweils zwei Lerner das Blatt mit den Fehlern aus der schriftlichen Arbeit. Bitten Sie die Lerner, auch diesmal die Fehler je nach Schweregrad mit einer Punktezahl von 0 bis 5 zu bewerten. Sie können Unterstützung geben, wenn sich die Lerner über einen Fehler nicht im Klaren sind.

3. Wählen Sie einige der deutschen Sätze aus, und bitten Sie die Zweiergruppen, Ihnen ihre Kriterien für die Bewertung der Fehler zu nennen. Lassen Sie ein wenig Raum für die Diskussion, aber mischen Sie sich nicht ein.

4. Fordern Sie die Lerner nun auf, sich ihre schriftlichen Arbeiten gegenseitig vorzulesen und zu korrigieren und dabei ebenfalls die Fehler mit 0 bis 5 Punkten zu bewerten.

Idee: John Morgan

Therapieprognose von Fehlern bei Fließend-falsch-Sprechenden

Schaut man auf die Ursachen von Fehlern von Fließend-falsch-Sprechenden und die damit verbundene Häufigkeit dieser Fehler, lässt sich eine vorsichtige Prognose hinsichtlich des Therapieerfolgs bei geeigneter Unterrichtsmethodik machen. Sämtliche linguistisch beschreibbaren Fehler von der Laut- zur Textebene lassen sich unterschiedlich gut „heilen“, je nachdem, wodurch sie verursacht sind. Diesen Anspruch sollten sich besonders ehrgeizige Lehrkräfte immer wieder vor Augen führen, um unnötige Frustrationen zu vermeiden.

Kompetenzfehler: Strukturen, die der Lerner nicht kennt, und deshalb falsch macht, kann er zukünftig nur korrekt produzieren, wenn er das Regelwerk dazu an die Hand bekommt. Dies setzt zum einen voraus, dass der Lerner ein Basisrüstzeug an grammatischem Terminologiewissen hat (Wortarten, Subjekt, Verb, Objekt), oder dafür sensibilisiert wird und dass für dieses grammatische Vorhaben genügend Zeit eingeplant wird.

Performanzfehler: Dies sind zweifellos und mit Abstand die therapieresistentesten Fehler. Die Regeln sind bekannt (= erklärt), aber das sprachliche Wissen kann nicht in eine fehlerfreie Anwendung überführt werden, da die vorbestehenden fossilisierten Sprachstrukturen gegenüber neuen, regelhaften Strukturen extrem widerstandsfähig sind. Voraussetzung für einen - wenn auch langsamen - Erfolg in Richtung Annäherung an die Zielsprache ist: ausreichend Zeit, um neue Automatismen aktiv einzuüben und Sprachbewusstseinsübungen.

Interferenzfehler: Dies sind die Fehler auf allen linguistischen Ebenen, die ohne Bewusstmachung nicht therapierbar sind. Bewährt hat sich eine „falsche Freunde“-Kartei, die wiederholt auftretende Fehler (nicht kategorisiert) kontrastiv darstellt. Auch dieser Weg ist lang und schier endlos, von Rückschlägen geprägt und setzt vor allem eine lernerseitige hohe Disziplin voraus.

Vermeidungsfehler: Hier ist zunächst das Feingefühl des Unterrichtenden gefragt, der durch den vermeidenden, auslassenden Sprachstil des Lerners auf seine Defizite aufmerksam werden muss. Erst wenn ihm das gelungen ist, kann er die fehlende Struktur nachreichen. Wird der Moment verpasst, wird sich das Vermeidungsverhalten aufrechterhalten und mit fossilieren.

Übergeneralisierungsfehler: Hier liegt es am Fingerspitzengefühl des Unterrichtenden, in welcher Dosierung er Regeln und deren „Verbreitungsgebiet“ bekannt gibt. Auch dies hängt wieder in hohem Maße von der grammatischen Vorbildung der Lerner ab.

Korrekturarten

Fehler sind ein wesentlicher Baustein beim Erlernen einer Sprache, soweit sie motivierend korrigiert werden. Unabhängig von jeder Form der Korrektur (s.u.) liegt es demnach in der persönlichen Kompetenz des Unterrichtenden, weiterhin einen mutigen, kreativen Umgang mit der Sprache bei den Lernern zu fördern, eine eigene Fehlertoleranz zu entwickeln und Fehler in jedem Fall wertschätzend an den Lerner zurückzumelden.

Bei der Fehlerkorrektur unterscheidet man danach:
wer korrigiert (Selbstkontrolle, peer, Lehrer)
gesprochene oder geschriebene Sprache

Die Kategorien werden im Unterricht gemischt: sowohl für die gesprochene als auch für die geschriebene Sprache können Eigen-, peer-oder Lehrerkorrekturen stattfinden.

Die nachhaltigsten Erfolge bei der Fehlerkorrektur sind bei der Eigenkorrektur zu verzeichnen. Sehr positiv können sich auch peer-Korrekturen auswirken, da sie eine sehr stark sensibilisierende Wirkung für grammatische und fehlerhafte Strukturen haben. Hierfür eignen sich vor allem auch Korrekturspiele (s.ff) Lehrerkorrekturen machen weiterhin den mengenmäßig größten Anteil der Fehlerarbeit aus, auch wenn deren Wirkung hinter den andern beiden Korrekturtypen zurückbleibt. Aus diesem Wissen heraus sollte die lehrerseitige Korrektur methodisch durchdacht und gut sein, um auch von dieser Seite Erfolge anzusteuern.

Bei der Korrektur von mündlichen Texten ist aufgrund der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache die methodische Herangehensweise (Zeitpunkt, Anzahl) eine grundsätzlich andere. „Angenehm“ wirken (anstatt unterbrechendem Verbessern) korrekte Wiederholungen nach einem Gedanken, Echofragen, oder Zeichensprache. Hierdurch wird der kommunikative Fluss der Äußerung aufrechterhalten.

Bei der lehrerseitigen Fehlerkontrolle in schriftlichen Texten kann je nach Kenntnisstand des Lerner eine unterschiedliche Fehlermarkierung vorgenommen werden, die den Lerner zu unterschiedlicher Eigenmitarbeit beim Erkennen seines Fehlers anregt. (s.ff)

Der Einsatz der kompletten Fehlerkennzeichnungsterminologie (s. ff) ist nur sinnvoll, wenn Lernende diese auch verstehen.

Sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Korrekturverfahren empfiehlt es sich, zeitweise an wichtig erscheinenden Fehlerschwerpunktthemen zu arbeiten, und zu diesem Zeitpunkt die Korrektur anderer Fehler einzustellen(oder bei schriftlichen Texten farblich anders markieren). Dies kann schnellere Erfolge bei der Therapie einer speziellen Fehlerquelle bewirken. (z.B.: nur Deklinationsfehler werden korrigiert).

Fehlerstatistik

Fehlerstatistik vom _____ bis _____

Fehlerbeispiel	Fehlerart	Anzahl der Fehler	Korrektur
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			
Summe:			

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19). S. 145.

Lesen Sie Ihren Text mehrmals durch.

Achten Sie bei jedem Lesen auf eines der folgenden Probleme:

1. Sind die Sätze logisch miteinander verbunden?
2. Gibt es Wortwiederholungen, die man vermeiden kann?
3. Ist die Wortstellung in den Sätzen richtig?
4. Stimmen die Verbendungen, Artikel, Adjektivendungen, Pluralformen?
5. Sind die Wörter richtig geschrieben?

Hierauf achte ich besonders!

- Alle Wörter, vor denen »die«, »der« oder »das« steht, werden groß geschrieben. 20.03.:
- Nach den Wörtern aus, bei, mit, nach, von, seit, zu steht immer der Dativ. 20.03.:
- Habe ich unregelmäßige Verben benutzt? Habe ich sie richtig geschrieben? 03.04.:
- Im Nebensatz steht das konjugierte Verb an der letzten Position. 03.04.:

“Welche Gruppe findet zuerst 20 Fehler?”

<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich habe im Hotel geblieben und sofort eingeschlafen. 2. Ich bin Deutsche Museum gefahren. 3. Deutschland hat Einkaufsläden größer und schöner. 4. Jetz Ich fernseh und Ich schreibe ein Brief für dich. 5. Manchmal Ich glaube alle pünktlich sind. 6. Ich möchte gern einmal du Iran besuchen. 7. Ich glaube Iran mit alte Geschichte ist sehr interessant. 8. Ich weiss ich warten muss aber kann Ich nicht. 9. Wir haben um 11.00 Uhr zu Haus getroffen. 10. Da nach wir haben mit Bus nach McDonald`s gefahren. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.
--	---

“Fehlerpartnersuche”

Wie heißt du Name?	Ich heißen Sie Kazim.
Er hat Regenschirm	Er zieht Mantel an.
Er Maß trinken	Er Garten sitzen
Was machts du?	Warum kommt du nicht?
Ich Urlaub fahren in Türkei.	Sara um 13 Uhr eine Pizza essen.
Meine Name Mahmut	In Deutschland oft Regen
habich ein Kind	Möchtich eine Flasche Cola
Sprechen Deutsch?	Wo gibt Telefon?
Vielleicht nicht schreiben Test	Morgen vielleicht nicht kommen.
Hast du der Kuli?	Ich möchte der Brot.

Ist der Zug noch nicht angekommen? – Doch, vor 5 Minuten.
Als Kind musste ich immer meine Geschwister aufpassen.
Als ich klein war, habe ich die Ferien oft bei meinen Großeltern verbracht.
Wie lange wohnst du schon in Stuttgart? – Erst drei Monate.
Der rote Pullover steht dir gut, aber ein grüner wäre auch nicht schlecht.
Hoffentlich der Kellner kann uns ein Taxi besorgen.
Heute bin ich nicht mit dem Auto gekommen, sondern mit dem Bus.
Hier müssen Sie nicht parken, das ist eine Einfahrt.
Ist das Zimmer noch frei? – Nein, nicht mehr. Ich habe es gestern vermietet.
Meine Frau kocht heute nicht, aber ich bin auch hungrig nicht.
Wir treffen uns heute Abend im „Ratskeller“ zu einem Glas Wein.
Der Täter wurde an seine Stimme erkannt.

Meine Frau kocht heute nicht, aber ich bin auch nicht hungrig.
Wir treffen uns heute Abend im „Ratskeller“ für einem Glas Wein.
Hoffentlich kann uns der Kellner ein Taxi besorgen.
Hier dürfen Sie nicht parken, das ist eine Einfahrt.
Wie lange wohnst du schon in Stuttgart? – Noch drei Monate.
Der rote Pullover steht dir gut, aber ein grüner wäre auch nicht schlecht.
Der Täter wurde an seiner Stimme erkannt.
Ist das Zimmer noch frei? – Nein, noch nicht. Ich habe es gestern vermietet.
Wenn ich klein war, habe ich die Ferien oft bei meinen Großeltern verbracht.
Heute bin ich nicht mit dem Auto gekommen, aber mit dem Bus.
Als Kind musste ich immer auf meine Geschwister aufpassen.
Ist der Zug noch nicht angekommen? – Ja, vor 5 Minuten.

Rivolucrı, Mario; Davis, Paul (Hrsg.) (1999): 66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache. S. 65f.

7

Das Spiel ums Geld

GRAMMATIK:	Gegenseitiges Korrigieren
NIVEAU:	***
DAUER:	15-30 Min.
MATERIAL:	80-120 Münzen (10 pro Spieler einer Gruppe von 8-12 Lernern) Ein Blatt mit der Aufschrift „Der Redner hat Recht“ Ein Blatt mit der Aufschrift „Der Herausforderer hat Recht“

VERLAUF:

1. Bitten Sie die Lerner, eine Gruppe von 8-10 Spielern zu bilden und sich in der Mitte des Unterrichtsraums um einen Tisch zu setzen oder sich dort im Kreis aufzustellen. Die anderen Lerner platzieren sich rund um den Spielerkreis, so dass sie beobachten können, was dort vorgeht. (Wenn die Gruppe nicht mehr als 10 Lerner umfasst, gibt es keine Zuschauer.)

2. Geben Sie jedem Spieler 10 Münzen, und legen Sie die beiden Blätter „Der Redner hat Recht“ und „Der Herausforderer hat Recht“ in die Mitte des von den Lernern gebildeten Kreises.

3. Erläutern Sie die Spielregeln:

a) Spieler A nennt seinem Mitspieler B ein Thema, über das er sprechen soll, z. B. Haustiere.

b) Spieler B beginnt, über das genannte Thema zu sprechen. Wenn ein anderer Mitspieler bemerkt, dass B einen Fehler gemacht hat, oder meint, einen Fehler gehört zu haben, darf er den Redner unterbrechen und sagen:

Er/Sie hat gesagt: „...“. Das ist falsch. Er darf jedoch keinen Korrekturvorschlag machen.

c) Die anderen Mitspieler geben nun ihr Votum ab, indem sie eine Münze auf das Blatt „Der Redner hat Recht“ oder auf das Blatt „Der Herausforderer hat Recht“ legen. So muss jeder Stellung beziehen.

d) Danach geben Sie Ihr Urteil ab. Wenn der Redner Recht hatte, erhält er alle Münzen, die auf dem entsprechenden Blatt liegen; wenn der Herausforderer Recht hatte, erhält er die Münzen „seines“ Blattes. Die Münzen auf dem jeweils anderen Blatt werden von Ihnen eingesammelt und aus dem Spiel genommen.

e) Wenn Sie entscheiden, dass der Herausforderer Recht hat, muss er den Fehler des Redners korrigieren. Gelingt ihm das, erhält er vom Redner zwei Münzen. Macht er einen Fehler, muss er zwei Münzen an den Redner abgeben.

f) Unabhängig davon, ob die Unterbrechung durch den Herausforderer berechtigt war oder nicht, fährt B fort, über das vorgegebene Thema zu sprechen. Nach einer zweiten Unterbrechung hört er auf und bestimmt einen anderen Redner und ein anderes Thema, mit dem das Spiel fortgesetzt wird.

g) Sieger ist, wer nach einer vereinbarten Zeit, z. B. 15 Minuten, die meisten Münzen besitzt.

Idee: Dieses Spiel ist eine Adaption der BBC Radio-sendung „Just a Minute“. Es geht aber auch auf eine Aktivität von Bernard Dufeu, Universität Mainz, zurück.

6

Grammatik-Tennis

GRAMMATIK:	Partizip Perfekt, Gebrauch der Hilfs- verben <i>haben</i> und <i>sein</i>
NIVEAU:	*
DAUER:	10 Min.
MATERIAL:	Keines

VERLAUF:

1. Bitten Sie zwei Lerner, sich vor der Klasse einander gegenüber hinzusetzen. Sie selber stehen an der Tafel und übernehmen die Rolle des Schiedsrichters und Sekretärs.

2. Das Match beginnt, indem Lerner A das Partizip Perfekt eines unregelmäßigen Verbs „serviert“, z. B. *getrunken*.

Wenn A einen Fehler macht, also z. B. *getrint* sagt, geben Sie ihm eine zweite Chance (analog zum zweiten Aufschlag beim Tennis). Macht A wieder einen Fehler, so geht der Punkt an B; Sie nennen dann den Spielern und der Gruppe die korrekte Form und schreiben sie an die Tafel.

Anschließend ist B an der Reihe und bildet einen Beispielsatz, der das genannte Partizip ent-

hält. B hat nur einen „Ball“, darf also keinen Fehler machen. Ist der Beispielsatz richtig, muß A anschließend den Infinitiv desselben Verbs „zurückspielen“. Ist er falsch, nennen Sie wiederum die korrekte Form und schreiben sie an die Tafel.

3. Danach beginnt B mit dem „Aufschlag“ und muss das Partizip Perfekt eines anderen unregelmäßigen Verbs nennen. Der „Aufschlag“ ist immer ein Partizip Perfekt.

4. Jedesmal, wenn ein Fehler gemacht wird – mit Ausnahme des Aufschlags –, erhält der Gegner einen Punkt. Wer zuerst fünf Punkte hat, ist Sieger.

5. Bestimmen Sie nun zwei andere Spieler. Achten Sie darauf, dass die Partien zügig gespielt werden. Schreiben Sie die richtig genannten Verbformen nach und nach an die Tafel. Die „Zuschauer“ dürfen während des Spiels auf keinen Fall eingreifen.

Idee: Anna Scher und C. Verall, *100 + ideas from drama* (Heinemann 1975)

Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen

Ich gehe im Kino.

Ich freue mich darüber, dass du besuchst mich.

Ich habe eine Hund.

K (Kasus)

st (Struktur)

G (Genus)

Fehlermarkierung mit Lehrerkommentar

Ich gehe im Kino.

Ich freue mich darüber, dass du besuchst mich.

Ich habe eine Hund.

wohin?

dass immer mit Nebensatz

der, die oder das Hund?

Berichtigung des Fehlers

Ich gehe ^{ins} im Kino.

Ich freue mich darüber, dass du (besuchst) mich. ✓

Ich habe ^{einen} eine Hund.

Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung

A	Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.: <i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u>.</i> (anstatt: <i>Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.</i>) <i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u>.</i> (anstatt: <i>den ersten Schritt</i>) <i>Er <u>machte einen Skandal mit seiner Frau</u>.</i> (anstatt: <i>Er machte ihr eine Szene.</i>)
Art	Verwendung des falschen Artikels, z. B.: <i>Ich mag <u>die</u> Blumen.</i> (anstatt: <i>Ich mag Blumen.</i>) Der erste Satz wäre dann ein Fehler, wenn man sagen möchte, dass man Blumen an sich mag.
Bez	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z. B.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seines</u></i> (anstatt: <i>ihres</i>) <i>Mannes. Ich <u>gibt</u></i> (anstatt: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i>
Gen	Verwendung des falschen Genus, z. B.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u></i> (anstatt: <i>der</i>) <i>Kanal; <u>der</u></i> (anstatt: <i>das</i>) <i>Kind.</i>
K	Falscher Kasus, z. B.: <i>Ich studiere zwei <u>verschiedenem</u></i> (anstatt: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen. Es gibt <u>einen großen</u></i> (anstatt: <i>ein großes</i>) <i>Problem. Aus <u>religiöse</u> Gründe</i> (anstatt: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion, z. B.: <i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet</i> (anstatt: <i>auch wenn/selbst wenn</i>) <i>sind. <u>Wenn</u></i> (anstatt: <i>als</i>) <i>Ich gestern aufwachte.</i>
M	Falscher Modusgebrauch; z. B.: <i>Wenn ich reich <u>war</u></i> (anstatt: <i>wäre</i>), <i>würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
mF	morphologischer Fehler, nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.: <i>Er grüßt mich mit <u>dröhnender</u> Stimme</i> (anstatt: <i>dröhnender</i>). <i>Das Gebirge <u>erhehte</u></i> (anstatt: <i>erhob</i>) <i>sich vor mir.</i>
Mv	Falsches Modalverb, z. B.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen</i> (anstatt: <i>darfst</i>).
Präp	Verwendung der falschen Präposition, z. B.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u></i> (anstatt: <i>um</i>) <i>die Kinder. Er behandelt sie <u>als</u></i> (anstatt: <i>wie</i>) <i>ein Tier.</i>
Pron	Falscher Pronomengebrauch, z. B.: <i>Ich frage <u>diesen</u></i> (anstatt: <i>ihn</i>). <i>Ich habe <u>dem</u></i> (anstatt: <i>ihm</i>) <i>geholfen.</i>
R	Falsche Rechtschreibung, z. B.: <i>Sie <u>studirt</u></i> (anstatt: <i>studiert</i>). <i>Wenn <u>Man</u></i> (anstatt: <i>man</i>) <i>jemanden begrüßt, ...</i>
Sb	Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</i> (gemeint ist: <i>Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.</i>)
St	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.: <i>Gestern <u>ich habe</u></i> (anstatt: <i>habe ich</i>) <i>viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u></i> (anstatt: <i>ich habe</i>) <i>viel gearbeitet.</i>
T	Falscher Tempusgebrauch, z. B.: <i>Bevor ich <u>esse</u></i> (anstatt: <i>gegessen habe</i>), <i>habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W	Falsche Wortwahl, z. B.: <i>Er wirft mir einen <u>engstimmigen</u> Blick zu</i> (anstatt: <i>skeptischen</i>). <i>Ich wollte Geld <u>gewinnen</u></i> (anstatt: <i>sparen</i>). <i>Das ist <u>gewöhnlich</u></i> bei uns (anstatt: <i>üblich</i>).
Z	Falsche oder fehlende Zeichensetzung, z. B.: <i>Ich weiß <u> </u> dass ich nichts weiß.</i> (anstatt: <i>Ich weiß, dass ich nichts weiß.</i>)

Weiterhin können Sie folgende Kennzeichnungen benutzen:

✓	Fehlen von Elementen, z. B.: <i>Heute regnet <u> </u></i> (anstatt: <i>Heute regnet es.</i>)
—	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, z. B.: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause <u>geblieben</u>.</i> (anstatt: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause.</i>)
↔	Umstellungen, z. B.: <i>Morgen <u>ich</u> mache alles anders</i> (anstatt: <i>mache ich</i>).

Jeppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19). S. 144.

Literatur

Apeltauer, Ernst (2001): Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität I, Lernalterssprache – Lernprozesse - Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 19. Halbbd 1. Berlin: de Gruyter. S. 677-684.

Brinitzer, Michaela; Damm, Verena (1999): Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning. Hueber.

Dengler, Stefanie; Rodi, Margret (2010): Deutsch-Test für Zuwanderer. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Dreke, M.; Lind, W. (2000): Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter. München: Langenscheidt Verlag.

Dusemund-Brackhahn, Carmen (2008): Spielerische Übungen im DaZ. In: Kaufmann, Susan u.a. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung. München: Hueber. S. 38-69.

Funk, Hermann; Koenig, Michael (1995): Grammatik lehren und lernen (Fernstudieneinheit 1). Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache“ des DIFF, der GhK Kassel und des Goethe-Instituts. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Huter, Barbara, Schauf, Susanne (2002): 88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett.

J. Sánchez, Benito u.a. (1997): Spielend Deutsch lernen. Arbeitsblätter-Sammlung von 30 Lernspielen für kommunikative Gruppen- und Partneraktivitäten. München: Langenscheidt Verlag.

Kaminski, Martina (2005): Kompetenzanalyse/Fehlerarbeit als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung (DaZ in der beruflichen Bildung; Studienbrief 4). In: von Meslek, Evi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Berlin: Verlag??

Klein, Wolfgang (1998): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 19. Halbbd 1. Berlin: de Gruyter. S. 604-617.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19). Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache“ des DIFF, der GhK Kassel und des Goethe-Instituts. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 19. Halbbd 1. Berlin: de Gruyter. S. 986-993.

Kleppin, Karin (2006): Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlerner (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; Band 2). 2006. S.64-70.

Königs, Frank G. (2007): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (UTB; 8043). Tübingen u.a.: Francke. S. 377-382.

Rinoluceri, Mario; Davis, Paul (Hrsg.) (1999): 66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart et al: Klett Verlag.

Schweckendieck, Jürgen (2008): Fehler und Fehlerkorrektur. In: Kaufmann, Susan u.a. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Unterrichtsplanung und -durchführung. München: Hueber. S. 123-171.

Schweckendieck, Jürgen: Zur Förderung von Sprechern mit fossilisierten Fehlern. In: Kaufmann, Susan u.a. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 4. Zielgruppenorientiertes Arbeiten. München: Hueber. S. 223-263.

Schweckendieck, Jürgen: Lernen Einwanderer Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsch als Zweitsprache. 4/2002. S.14-16.

Spannhake, Barbara; Bogacz-Gross, Agnieszka (2008): Grammatik im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan u.a. (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik und Methodik. Ismaning: Hueber. S. 235-278.

Swerlowa, Olga (2008): Grammatik im Gespräch. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Wicke, Rainer E. (1995): Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Wulf, Herwig (2001): Kommunikative teacher talk. Ismaning: Hueber.

Lehrwerke im Internet:

Berliner Platz neu [http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/berliner_platz_neu_1553.html](http://www.langenscheidt-
unterrichtsportal.de/berliner_platz_neu_1553.html)

Passwort <http://www.passwort-deutsch.de/>

Schritte plus <http://www.hueber.de/schritte-plus/>

Tangram <http://www.hueber.de/tangram-aktuell/>

3
.

(

(

4
.