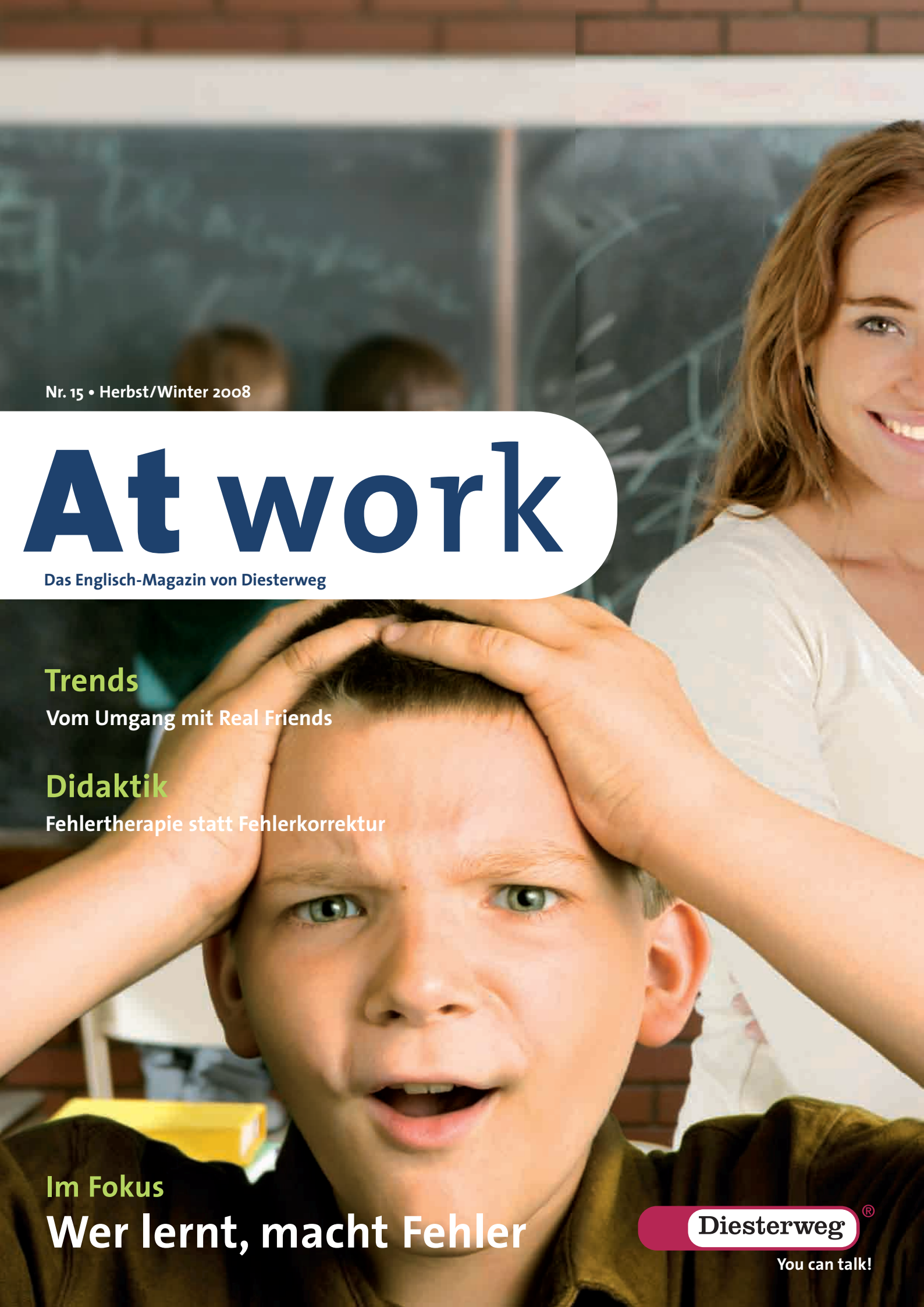




Nr. 15 • Herbst/Winter 2008

At work

Das Englisch-Magazin von Diesterweg

Trends

Vom Umgang mit Real Friends

Didaktik

Fehlertherapie statt Fehlerkorrektur

Im Fokus

Wer lernt, macht Fehler

Diesterweg[®]

You can talk!

Liebe Leserin, lieber Leser,

Mistake, error, slip – es gibt viele Möglichkeiten, im Eifer des Wortgefechts „danebenzugreifen“ und falsche Formulierungen zu wählen. Gerade im Fremdsprachenunterricht, wenn das Sprachwissen noch auf wackligen Beinen steht, sind Fehler eher die Regel als die Ausnahme. Die Versuche, sie zu beheben, nehmen viel Raum im Unterricht ein. Der Kern des Problems: längst nicht jede Korrektur greift, manche Fehler wiederholen sich immer wieder – eine Erfahrung, die Schüler und Lehrer oft frustriert. Trotzdem legen Volksmund und Fremdsprachendidaktiker nahe, dass man am besten aus den eigenen Fehlern lernen kann. Wie passt das zusammen? Für die aktuelle Ausgabe von *At work* stellen uns Experten aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis ihr Fachwissen zur Verfügung: Sie verraten uns ihre Tipps, Erfahrungen und Einstellungen im Umgang mit Fehlern.

Mit kreativen Höchstleistungen haben uns die Teilnehmer des *You can talk!*-Wettbewerbs begeistert: Auf die Frage „*What’s your dream?*“ haben zahlreiche Schulklassen aus ganz Deutschland originelle Antworten gefunden und als Fotoalben, Filme oder Collagen an die Englisch-Redaktion von Diesterweg geschickt. Als Gewinn winkte eine besondere Englischstunde mit *You can talk!*-Botschafterin Gayle Tufts. Lesen Sie in diesem Heft über den Schulbesuch der Entertainerin an der Klaus-Harms-Schule in Kappeln.

Ihr Redaktionsteam Englisch

atwork@diesterweg.de

PS: Kennen Sie schon das Onlineangebot von *At work*? Unter www.diesterweg.de/at_work finden Sie nicht nur alle Ausgaben unseres Magazins, sondern auch viele Lesetipps und Arbeitsblätter zum Download.

Inhaltsverzeichnis

Im Fokus

3 Fehler: nicht normal?

Didaktik

6 Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen: Fehler therapieren

Culture Capsules

8 Mistake or Error?

Where’s the Fault and what do we do about it?

Trends

9 Probieren geht über Studieren

11 Real friends – vom produktiven Umgang mit Fehlern

15 Showtime für mutige Träumer

The English Academy

12 Food for Thought: zum Umgang mit Fehlern

Praxis

13 „Es kann nicht sein, dass Schüler nur äußern, was sie korrekt äußern können!“

Impressum

ISSN 1865-1402

Herausgeber und Redaktionsanschrift:
Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel
Diesterweg Schöningh Winklers GmbH
Georg-Westermann-Allee 66
38104 Braunschweig

Redaktion:
Nicole Sienkamp (V.i.S.d.P.)
Berenike Giera
Alexandra Mankarios

Wissenschaftliche Beratung:
Dr. Christoph Edelhoff (TEA)
Konzeptberatung:
Mann beißt Hund – Agentur für Kommunikation

Gestaltung:
blum Design & Kommunikation

Titelbild: iStockphoto.com

Druck:
Westermann Druck GmbH, Braunschweig

Um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, ist bei der Bezeichnung von Berufs- und sonstigen Gruppen auf eine Differenzierung in eine weibliche und männliche Schreibweise verzichtet worden.

Die nächste *At work* erscheint im Frühjahr 2009.

Fehler: nicht normal?

Wer lernt, macht Fehler – jedes Kind weiß das, jeder Erwachsene auch. Trotzdem fällt es schwer, mit Fehlern zu leben: Oft machen sie uns wütend oder frustriert, sie schleichen sich ein, wenn wir gar nicht mit ihnen rechnen, überraschen uns, weil wir sie längst geahnt glaubten und entziehen sich überhaupt immer wieder unserer Kontrolle. Doch trotz aller Widerspenstigkeit können sie uns in einzigartiger Weise zum Lernen anregen – wenn die Voraussetzungen stimmen.

„The text handles from...“ – so der missglückte Satzanfang einer Schülerin, die einen Text zusammenfassen wollte. Mancher Lehrkraft stehen die Haare zu Berge, ein Muttersprachler muss viel Fantasie aufbringen, um sich die Bedeutung zu erschließen. Keine Frage, dieser Fehler bedarf der Korrektur. Trotzdem folgt möglicherweise eine anregende Zusammenfassung des Textes. Vielleicht hat sich die Autorin einfach nur besonders stark auf den Inhalt konzentriert, weil die Geschichte, die es zusammenzufassen galt, sehr bewegend oder spannend war. Denn gerade wenn wir besonders auf den Inhalt achten, häufen sich oft Fehler auf der Formseite, also zum Beispiel der Grammatik. Das muss kein Drama sein, meint Professor Matthias Hutz von der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Fehler können auch ein Zeichen für einen sehr effizienten Lernweg sein: Oft sind es gerade die mutigen – und langfristig erfolgreicher – Schüler, die Fehler bewusst in Kauf nehmen, um auch über Lücken in ihrem Sprachwissen hinweg zu kommunizieren. Wer dagegen nur auf Fehlervermeidung setzt, kommt nicht so weit, weiß Hutz: „Manche Lerner schaffen es, einen nahezu fehlerfreien Text zu schreiben, aber sie verwenden nur ganz einfache Sätze und Wörter. Der Fehlerquotient ist sehr gut, aber der Text ist weder idiomatisch noch stilistisch ansprechend. Denn neben der Korrektheit gibt es ja noch die Kriterien Verständlichkeit und Situationsangemessenheit, also die Frage, ob ein Muttersprachler so etwas in einer entsprechenden Situation äußern würde. Diese Kriterien sind viel entscheidender für den Kommunikationserfolg.“ Genau so postuliert es der Trend, der oft unter dem Begriff „neue Fehlerkultur“ zusammengefasst wird – eine direkte Konsequenz des kommunikativen, aufgabenorientierten Unterrichts. „Gemeint ist eine höhere Fehlertoleranz und eine grundsätzliche Neubewertung von Fehlern, zum Beispiel als Zeichen für eine kreative Kommunikationsstrategie oder auch als wichtiges Diagnoseinstrument, das einen Blick in den Lernstand des Schülers ermöglicht“, erklärt Hutz. „Ein angemessener Umgang mit Fehlern sieht so aus, dass die Schüler zur Selbstkorrektur angeleitet werden, anstatt einfach die Lehrerversion zu übernehmen.“

Auch Dr. Annemarie von der Groeben, ehemalige Didaktische Leiterin der Bielefelder Laborschule, hat beim Thema „Fehler“ vor allem den Lernprozess im Blick – einen kontinuierlichen, individuellen Annäherungsprozess, in dem Fehler not-



wendige Zwischenstufen darstellen. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht für sie darin, den Schülern Hilfen zum Sprung auf die jeweils nächste Stufe zu geben. „Das heißt auch, dass man nicht alle Schüler gleich behandelt, sondern jeden individuell – eine andere Auffassung von Gerechtigkeit“, erklärt sie. „Nehmen Sie an, dass zwei Schüler in einem Diktat zwanzig Fehler machen. Dann kann das für den einen eine schlechte Leistung sein, weil er nicht aufgepasst hat. Für den anderen Schüler kann es eine hervorragende Leistung sein, weil er gestern noch dreißig Fehler gemacht hat. Gerechtere wäre dann, dem ersten Schüler zurückzumelden ‚Hör mal, du hattest wohl einen schlechten Tag, das war nichts, gib dir mehr Mühe!‘ und dem zweiten zu sagen ‚Du hast einen Riesenfortschritt gemacht! Du bist auf dem richtigen Weg!‘“

Entdeckungsreise in die Fehlerwelt

Was aber zählt eigentlich als Fehler? Hier gehen die Meinungen auseinander. Um seine Studenten, allesamt angehende Englischlehrer, für einen adäquaten Umgang mit Fehlern zu sensibilisieren, führt Hutz gern in seinen Seminaren ein Experiment



durch: Er teilt Texte aus, die von Schülern angefertigt wurden, und lässt seine Studenten die Fehler zählen. Erstaunliches Ergebnis: Die Zahlen gehen weit auseinander, oft ist von „sehr gut“ bis „mangelhaft“ alles drin. Das Ergebnis zeigt, dass über die Frage, was ein Fehler ist und was nicht, alles andere als Einigkeit herrscht. „Der Fehlerquotient wirkt objektiv, aber das ist ein Trugschluss, weil er sich an den höchst subjektiven Normen des Lehrers orientiert. Umso wichtiger ist es, dass man neben der Fehlerbewertung auch andere Kriterien berücksichtigt, zum Beispiel Komplexität, Stil, Kreativität, Inhalt“, so Hutz.

Viele Fehler bieten interessante Einblicke in den Lernprozess, etwa die Unterscheidung intralingualer und interlingualer Fehler: Erstere, zum Beispiel Übergeneralisierungen wie *“mouses”* anstelle von *“mice”*, kommen oft auch im Erstspracherwerb vor und legen sich mit der Zeit von allein – sofern das Lernen selbst

nicht zum Erliegen kommt. Interlinguale Fehler gehen auf die Muttersprache der Schüler zurück (*“The text handles from”*) und können zwei Ursachen haben. In manchen Fällen schleicht sich hartnäckig die aus der Muttersprache bekannte Form immer wieder ein, oft selbst bei fortgeschrittenen Sprechern, wenn die Aufmerksamkeit sinkt: *“If I would...”* unterläuft im Eifer des Wortgefechts selbst erfahrenen Englisch-Sprechern. Eine andere Ursache für interlinguale Fehler ist gerade bei Lernern mit weniger Kenntnissen anzutreffen: Um ihr Kommunikationsziel zu erreichen, obwohl die Mittel fehlen, bilden sie eigene Hypothesen darüber, wie man etwas sagen könnte – abgeleitet von der Muttersprache und manchmal unzutreffend. Trotzdem zahlt sich diese Kommunikationsstrategie langfristig aus. Kinder gehen beim Erstspracherwerb ähnlich vor. Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, beim Erstspracherwerb ebenso wie im Schulunterricht, ist, dass das Feedback auf die Hypothese sachlich erfolgt und den Fokus auf die richtige Form legt und nicht auf den Fehler. Konkret: Ein Schüler berichtet im Unterricht von seinem Besuch im Ausland: *“I have gone to Ireland last year.”* Die Lehrkraft fragt freundlich nach: *“Where did you say you went last year?”* Oft reicht der dezente Hinweis auf die Zeitform schon aus, der Schüler übernimmt sie in seiner Antwort. Wenn nicht, sollte zu einem etwas späteren Zeitpunkt die Bewusstmachung des Fehlers erfolgen – aber nicht sofort, denn nun möchte ja der Schüler von seinen Erlebnissen in Irland berichten.



Matthias Hutz ist Professor für Didaktik der englischen Sprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen insbesondere in den Bereichen Zweitspracherwerb, Interkulturelle Kommunikation, Pragmatik und Grammatikvermittlung. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit Fragen der Lerner-sprache und Fehleranalyse.

„Es ist wichtig, dass die Schüler frei sprechen und sich etwas trauen. Dabei dürfen sie Fehler machen, denn die gehören zum Lernprozess absolut dazu – muttersprachliche Kinder machen das auch.“

Besser lassen sich Fehlerursachen bei schriftlichen Arbeiten suchen, etwa indem die Schüler selbst versuchen zu erklären, weshalb sie welchen Fehler gemacht haben, zum Beispiel: „Das war ein Flüchtigkeitsfehler, eigentlich kenne ich die Regel“, „Ich wusste nicht, wie ich das anders hätte sagen können“ oder auch „Das gefiel mir einfach besser“. Der Vorteil: Es findet eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern statt, ohne dass sich die Schüler kritisiert fühlen. Zugleich bietet diese Art der Bewusstmachung große Aussichten auf Aha-Erlebnisse und nachhaltige Lernerfolge.

Dr. Annemarie von der Groeben, zunächst tätig als Gymnasiallehrerin, dann als Didaktische Leiterin der Bielefelder Laborschule, arbeitet jetzt in der Lehrerfortbildung, im Redaktionsteam der Zeitschrift „Pädagogik“ und in der Bildungsinitiative TABULA.



„Es muss nicht darum gehen, alle gleich zu behandeln, sondern jeden individuell. Das ist eine andere Art von Gerechtigkeit“.

Auf Umwegen zum Ziel

In aktuellen didaktischen Konzepten hat der sprichwörtliche Rotstift ausgedient. Und zwar nicht nur, weil in immer mehr Schulheften grüne, blaue oder schwarze Stifte seine Funktion übernehmen – auch eine neue Auffassung vom Lernen spielt eine wichtige Rolle. „Es ist eine uralte Weisheit, dass man wenig lernt, wenn einem jemand etwas erzählt, aber viel lernt, wenn man etwas selbst tut“, erklärt von der Groeben. Deswegen empfiehlt sie Lehrkräften, den Schülern mehr Selbstverantwortung zu geben und Fehler als Ausgangspunkt für einen problemorientierten Lernprozess zu sehen. Anstatt nur die vom Lehrer markierten Fehler zu berichtigen, gehen die Schüler allein auf die Suche nach Fehlern und der richtigen Lösung – eine viel

größere Herausforderung. Daran, dass die Schüler am Ende eigene Lösungswege finden, hat von der Groeben keinen Zweifel. Der direkte Weg allerdings ist selten: „Lösungswege führen notwendigerweise über Irrtümer. Das ist richtig und gut, denn so sind Menschen. Erst wenn sie alles Mögliche durchdacht haben, kommen sie zu einer Lösung – da muss man auch Umwege und Langsamkeit zulassen.“

Literatur:

Von der Groeben, Annemarie (2007): Produktiver Umgang mit Fehlern – wie soll das gehen? Einführungsreferat anlässlich der Tagung der BAG Englisch (Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen) in Villigst am 16. Mai 2007. www.bag-englisch.de/category/tagungen/45-bag-2007/

Korrektur mit Lernerfolg

Wer im Umgang mit Fehlern neue Methoden ausprobieren möchte, gelangt schnell zu der Frage:

„Wann führt Korrektur zum Lernen?“ Natürlich gibt es dafür kein Patentrezept, aber einige Empfehlungen:

1. Wann immer es sich einrichten lässt, sollten die Schüler Gelegenheit erhalten, ihre Fehler selbst zu entdecken – dann ist der Lerneffekt am größten.
2. Es ist hilfreich, die Schüler zu einem kreativen, mutigen Umgang mit der Sprache zu motivieren. Der Grund: Mutige Schüler machen zwar Fehler, lernen aber meistens auch schneller dazu als diejenigen, die aus Angst vor Fehlern nur wenige kurze Sätze produzieren.
3. Bei mündlichen Aufgaben gilt: Inhalt vor Form. Das heißt, dass Korrekturen nie den inhaltlichen Zusammenhang unterbrechen oder übergehen sollten.
4. Leitfrage bei jedem Fehler: „Ist die Kommunikation gefährdet?“ Wenn ja, sollte eine Korrektur erfolgen. Wenn nicht, ist – je nach Übungskontext – nicht immer eine Korrektur nötig.
5. Eigene Fehler sind besonders schwer zu entdecken: Anders sieht es aber mit denen der Mitschüler aus – ein guter Grund, häufiger auf *peer correction* zu setzen, zumindest schriftlich. Mündlich ist Vorsicht geboten: Zu harsche Kritik der Mitschüler kann bloßstellend wirken.
6. Auf die Diagnose kommt es an: Bei vielen Fehlern liegt eine Fossilisierung vor, der Lernprozess ist hier zum Erliegen gekommen. Ihn wieder aufzunehmen erfordert gezielte Bewusstmachungsübungen – allerdings keine stumpfen *pattern drills*!
7. Bei hartnäckigen Fehlern hilft nur eins: Durchatmen und gelassen bleiben – und vielleicht den Blickwinkel wechseln: Viele dieser Fehler, zum Beispiel das fehlende „s“ in der 3. Person Singular und falsche Zeitformen in *If*-Sätzen, beeinträchtigen die Kommunikation nicht. Auch wenn es langfristig wünschenswert ist, sie zu beheben, hat ihre Korrektur nicht oberste Priorität.
8. Nicht nur auf die Fehler fokussieren, sondern möglichst ein allgemeines Feedback geben: Besonders gelungene Ausdrücke sollten ein ebenso wichtiger Bestandteil der Rückmeldung an den Schüler sein.
9. Die meisten Eltern haben in ihrer eigenen Schulzeit einen rigoroseren Umgang mit Fehlern kennen gelernt. Damit die Schüler keinen widersprüchlichen Erwartungen in Schule und Elternhaus ausgesetzt sind, ist es hilfreich, die Eltern von Anfang an ins Boot zu holen und ihnen den Umgang mit Fehlern und die Bewertungskriterien zu erklären.

Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen: Fehler therapieren

Von Carmen Becker



Befragt man Lehramtsstudierende des Faches Englisch im ersten Semester nach ihren eigenen Erfahrungen mit Fehlerkorrekturen im Englischunterricht, erhält man oft die Antwort, dass sie sich nach ständiger Korrektur entschieden haben, lieber fehlerlos zu schweigen als fehlerhaft zu sprechen. Wie ermutigt man also seine Schüler zur Sprachproduktion, ohne Fehler zu ignorieren und einen Stillstand in der Entwicklung der Sprachkompetenz herbeizuführen?

Mistakes und errors

Man differenziert zwischen zwei Fehlerkategorien, den so genannten *mistakes* oder *slips* und den *errors*. Bei *mistakes* oder *slips* handelt es sich

um Performanzfehler wie Versprecher, das heißt einen zufälligen kurzzeitigen Ausfall eines bereits bekannten Systems. Diese Fehlerart erkennen und korrigieren Sprecher häufig selbstständig.

Bei *errors* hingegen handelt es sich um eine sichtbare Abweichung von der Standardgrammatik erwachsener Muttersprachler, das heißt um Kompetenzfehler. *Errors* spiegeln den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Sprachkompetenz der Sprecher wider und können auch nach entsprechenden Hinweisen nicht selbstständig korrigiert werden. Werden *errors* nie korrigiert, kann es zur langfristigen Verfestigung (Fossilierung) kommen, die Lerner nur mit Mühe und viel Unterstützung überwinden können.

Fehlerursachen

Fremdsprachenlerner haben bereits eine stark ausgeprägte Kompetenz in ihrer Herkunftssprache. Durch den Rückgriff auf die Herkunftssprache entsteht so manche Fehlerquelle (Interferenz): So verwechseln deutsche Lerner beim Sprechen häufig die Laute „v“ und „w“ und greifen auf typisch deutsche Strukturen wie *“I have hunger”* oder *false friends* wie *“The house is well isolated”* zurück.

Sprachentwicklungsbedingte Fehler begründen sich in eigenen Erfahrungen mit der Fremdsprache. Häufig übergeneralisieren Lerner Regeln, die vorher scheinbar schon beherrscht wurden. So kann ein Lerner Sätze im *past tense* mit unregelmäßigen Verben formulieren, etwa *“We went to the zoo”*. Kurze Zeit später produziert derselbe Lerner Strukturen wie *“he goed”*, *“he singed”*. Was ist passiert? Der Lerner hat aus dem zur Verfügung stehenden Input tiefe Einsichten in das Regelsystem der Fremdsprache gewonnen – und wendet diese auf alle möglichen Situationen an.

Bei Kleinkindern sind diese entwicklungsbedingten Fehler in der Erstsprache ebenso zu beobachten. Aber ein Kind, das seinen Eltern aufgebracht von einer Auseinandersetzung im Kindergarten berichtet – *“Julie hitted me!”* –, würde niemals explizit auf den Fehler hingewiesen und müsste den Satz mehrmals richtig nachsprechen. Eltern akzeptieren unbewusst, dass Fehler Teil des Lernprozesses sind. Dies gilt jedoch ebenso für den Fremdspracherwerb: Die so genannte Interimssprache, die den aktuellen Sprachentwicklungsstand der Lerner repräsentiert, entwickelt sich ständig weiter. Fehler sind ein wichtiger Bestandteil dieses Entwicklungsprozesses. Lehrkräfte sollten beim Umgang mit Fehlern in erster Linie die Umformungsprozesse



der Interimssprache positiv unterstützen, um die Motivation zur Sprachproduktion langfristig zu erhalten.

Fehler therapieren – accuracy activities

Ob und wie Fehler „therapiert“ werden, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, zum Beispiel der Art der Aktivität, der Fehlerkategorie und der Persönlichkeit der Lerner. Man sollte zwischen *accuracy*- und *fluency*-Aktivitäten unterscheiden: Erstere zielen auf die Unterstützung und Entwicklung von Sprachrichtigkeit, letztere auf die der Sprachflüssigkeit.

Geht es um die Entwicklung der Sprachrichtigkeit, sollte den Lernern dies im Vorfeld bekannt sein, damit sie sich auf eine gezielte Therapie – und auf die positive Weiterentwicklung ihres Sprachstandes – einlassen können. Kommt ein *mistake* vor, macht die Lehrkraft darauf aufmerksam und ermöglicht eine Selbstkorrektur. Dieses eigenständige Identifizieren und Korrigieren von Fehlern führt zu einer nachhaltigen Speicherung im Langzeitgedächtnis.

Formuliert die Lehrkraft den Satz lediglich um, bemerken die Lerner zwar häufig, dass sie einen Fehler gemacht haben: Schüler: *“He work for a large company.”* Lehrer: *“Mmh, he **works** for a large company.”* Wenn sie den Satz aber nicht selbstständig korrigieren, erfolgt nicht unbedingt eine nachhaltige positive Beeinflussung der Interimssprache. Vorteil dieser Art Rückmeldung ist, dass gerade weniger selbstbewusste Lerner und solche, die sich nicht selbstständig korrigieren können, den Mut zur Sprachproduktion nicht verlieren und sich weiterhin auf das Risiko einlassen, mit Sprache zu experimentieren. Grundsätzlich sollte jedoch immer diskret und sensibel zeitnah auf einen Fehler hingewiesen werden.

Fehler therapieren – fluency activities

Die Art der Fehlertherapie durch *fluency activities* hat einen starken Einfluss auf die Performanz der Lerner. So kann ein ständiges Unterbrechen auch Ängste und Stress auslösen, was zu neuen Performanzfehlern führt. Außerdem wirken

sich ständige Korrekturen während der Aktivität meist negativ auf den Redefluss aus und münden schlimmstenfalls im Schweigen der Lerner.

Grundsätzlich gilt deshalb eine erhöhte Fehler-toleranz in *fluency activities*. Eine sanfte Fehlerkorrektur unmittelbar während einer *fluency activity* bietet sich an, wenn die Verständlichkeit des Gesagten stark beeinträchtigt ist und die Kommunikation aufrechterhalten werden soll. Ansonsten sollten Fehler erst nach der Aktivität unter Einbeziehung der Lerner in einer Evaluationsphase therapiert werden.

Steht eine Videokamera zur Verfügung, können Lerner Gespräche aufzeichnen und anschließend selbstständig auswerten. Dazu entwickeln sie Korrekturvorschläge für bestimmte Fehlerkategorien, zum Beispiel für Aussprache oder Angemessenheit. Eine weniger aufwändige Möglichkeit zur Dokumentation von Fehlern ist es, sie in einer Tabelle nach Kategorien zu listen und den Lernern zur Verfügung zu stellen. Abschließend können in Gruppen Korrekturvorschläge mithilfe von Internet und Wörterbüchern entwickelt werden.

Beteiligt man die Lerner aktiv an der Fehlerkorrektur, entwickelt sich die bloße, passive Korrektur zu einer Therapie. Die Lerner entwickeln ihre Sprachkompetenz gezielt weiter und erkennen die Vorzüge fehlerhaften Sprechens gegenüber fehlerlosem Schweigen.

Bewährte, sanfte Techniken zur Fehlerkorrektur:

- 1. Aufforderung zur Wiederholung:** Die Lehrkraft fordert mit einem *“Could you say that again, please?”* und entsprechender Intonation sowie Gesichtsausdruck dazu auf, den Satz zu wiederholen.
- 2. Echo:** Die Lehrkraft wiederholt die fehlerhafte Aussage mit ansteigender Intonation und betont dabei den Fehler: *“You **have eaten** a burger **yesterday?**”*
- 3. Ausdruck:** Die Lehrkraft signalisiert mit entsprechender Geste oder Gesichtsausdruck wie Stirnrunzeln, dass ein Fehler vorliegt. Hier ist Fingerspitzengefühl gefragt: Dies kann schnell spöttisch wirken und sollte nur bei einem vertrauensvollen Verhältnis angewandt werden.
- 4. Andeutungen in der Metasprache:** Die Lehrkraft deutet den Fehler mit einem Wort an, zum Beispiel *“Tense!”*. Voraussetzung für eine erfolgreiche Korrektur ist, dass die Lerner die Metasprache verstehen.

Literatur:

Brown, H. Douglas (2006): *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Pearson Education/Longman.

Edge, Julian (1989): *Mistakes and Correction*. London, New York: Longman.

Harmer, Jeremy (2001): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.

Lightbown, Patsy/Spada, Nina (2006): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Mistake or Error?

Where's the Fault and what do we do about it?

By John Lemon

John Lemon was a Head of Department before becoming a Local Authority Adviser and Inspector for Modern Languages. He has for many years collaborated in seminars for teachers both in the North of England and in Germany. His current work includes developing creativity in language learning with computers.



Learning is based on success. Learners understand success or failure through feedback. The quality and sensitivity of this feedback is a feature of good teaching: Good teachers make considered decisions on mistakes and errors. But what's the difference?

After S. Pit Corder it is commonly understood that an error is a failure in competence, a systemic fault, whereas a mistake is a flaw in performance, a lapse in accuracy or slip of the tongue. Appreciating this makes a big difference to the way teachers give feedback. A simple check is to find out if learners can self correct: If they show understanding and can put things right, it's a mistake, if not, the teacher should consider some remedial action to correct the error.

These considerations have far reaching effects. Do teachers encourage self-evaluation to allow for learners to correct mistakes? If all the correction controls belong to the teacher there is a risk that learners hand over all responsibility for quality and accuracy to the person in charge of their learning: *'The teacher sets the work, she will tell me if it's good, that's not my job!'*

Currently in England there is a major whole-school initiative under way. It's called 'Assessment for Learning' (AfL) and it is being led by the Qualifications and Curriculum Authority (QCA). The distinction made is between assessment of learning, which is summative and carried out periodically, e.g. after a unit of work, and assessment for learning, which is formative and goes on all the time.

In the assessment of learning a teacher will typically make judgements on how well learners are performing and award grades. These judgements will be evidenced by error and an evaluation of learner

competence. By contrast, assessment for learning is a central part of the teaching and learning process in progress. Its primary focus is the consistent improvement of learning.* AfL must consider what is a sloppy mistake, and what is at fault in the learning process. Teachers should provide feedback and remediation accordingly.

Assessment for learning means "using evidence and dialogue to identify where pupils are in their learning, where they need to go and how best to get there", (QCA).

QCA identifies the following principles for AfL:



The Assessment for Learning Strategy. Department for children, schools and families. © Crown copyright 2008

The jig-saw image reinforces the importance of all the features to create a full picture and provide a coherent learning experience. But what does this mean in the classroom?

Here are some strategies that aim to promote AfL and provide accurate feedback on errors and mistakes:

Rich questioning:

- Hands down: The teacher selects which pupil should answer.
- All pupils have the opportunity to think before answering.
- Teacher involves a number of pupils creating an opportunity for discussion, e.g. "What do you think?", "Do you agree?"

Effective feedback and marking:

- Feedback focuses on improving competence and highlights learning objective.
- Pupils use a traffic lights system to show the quality of their understanding – holding up a red, amber or green card.

Regulating learning:

- Teacher circulates whilst pupils are engaged in a task, involving dialogue, assessment and appropriate intervention.
- Teacher creates learning strategy groups to focus on competence or to eliminate errors or mistakes.

Find more strategies online:

www.diesterweg.de/at_work

References:

Pit Corder, Stephen (1974): Techniques in applied linguistics. In: Allen, J. P. B. /Pit Corder, Stephen (ed.): Edinburgh course in applied linguistics 3. Oxford: Oxford University Press.

QCA Assessment for Learning: www.qca.org.uk/qca_4334.aspx

*Assessment Reform Group (1999): Assessment for learning. Beyond the black box. Cambridge, England.

Crooks, Terry (2001): The validity of formative assessments. Leeds, England: British Educational Research Association.

Probieren geht über Studieren

Von Ursula Asheuer

Mit ihrem Brief an eine Kollegin wirbt Ursula Asheuer für eine prozess orientierte Haltung gegenüber Lernern und deren Umgang miteinander wie auch mit ihren Fehlern.

Liebe Christina,

du hast mich um eine praktische Unterrichtsplanung für den Einstieg in einen lerner-orientierten Umgang mit Fehlern im Englischunterricht gebeten. Ich sag dir gleich: Ausgearbeitete Planungen wären grundverkehrt, sogar deine besten eigenen! Denn je genauer du in der Vorbereitung versuchst, Fehler zu sortieren und den Unterricht mit entsprechenden Regeln und Übungsbeispielen zu strukturieren, umso höher wird die Wahrscheinlichkeit, dass du an der Situation der Klasse vorbeiplanst. Tatsächlich gibt es in Bezug auf Fehler keine „Situation der Klasse“, es gibt nur die jeweilige Situation, in der sich jeder einzelne Lerner in seiner sich ständig verändernden komplexen Lage gerade befindet, und diese unterscheiden sich gewaltig voneinander! Wie sollte man das im Einzelnen erkennen und dann ein Training optimal für alle zusammen durchführen? Unmöglich.

Mir fällt als Hinführung zu meinem Vorschlag dein wunderbarer Bericht vom Besuch des Hochseilgartens mit der Klasse ein, wirklich ein Hochgenuss! Die Stunde der Bewährung am Hochseil! Da muss man Farbe bekennen. Manche haben ganz vorsichtig tastend angefangen und dann etwas größere Schritte versucht. Andere sind zu heftig ausgesprungen und haben ganz schnell gemerkt, man muss es sachte probieren. Auf Anhieb ist keiner auf dem Seil in die richtige Balance mit sich und der Schwerkraft gekommen! Ich sehe sie förmlich vor mir, deine Mutigen und Ängstlichen, Interessierten und Lustlosen, Gewandten und Unkoordinierten. Jeder schaffte es ein Stückchen weiter, ganz nach den eigenen Voraussetzungen.

Dabei die köstliche Erfahrung: mit Hilfe der anderen kann man sich trauen! Wenn ich falle, halten die mich mit den Seilen. Mir kann nichts passieren. Ich traue mich, ich probiere, ich lerne das! Ach, ich liebe deine Erlebnisse mit der Klasse! Jeder hat dabei wichtige Erfahrungen gemacht, sogar die, die sich nicht getraut haben. Jede Wette, wenn ihr das öfter machtet, würden es schließlich alle versuchen – und schaffen!

Also gut, wie können wir solche Erfahrungen für den Schulunterricht nutzen? Hier meine Anregung: Du kündigst ein „Experiment“ an, und zwar in einer Phase des Schuljahrs, in der keine Leistungsbeurteilungen anstehen – dann ist es auch für dich am leichtesten.

Dies ist das Experiment:

Vier Wochen lang bringst du der Klasse überhaupt nichts bei, sondern legst nur am Anfang reichlich Lernmaterial und Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades aus und sagst, sie sollen sich etwas aussuchen und gegenseitig beim Lernen helfen. Du habest die Erwartung oder Hoffnung (Befürchtung?), dass die Klasse eine bessere Lehrerin werden könnte als du selbst... Nach vier bis fünf Wochen sollen sie berichten, zeigen und vormachen, was sie gelernt haben. Sie bekommen dann auch Rückmeldung von dir. Zwischendurch könntest du en passant durch Anerkennung einzelner Aktivitäten spezifizieren, was dir wichtig ist: zum Beispiel Verständlichkeit, Ausdruck, Präsentation, Unterhaltungswert, formale Korrektheit. Zensuren solltest du nicht geben! Zensuren ziehen die meisten so runter.

Für das „Experiment“ ist eine ganz andere Vorbereitung als die übliche erforderlich – und sie macht Spaß: Nette Texte suchen. Lustiges. Leichtes. Überraschendes. Informatives. Witze. Reklame. Deutsch/englische Jugendbücher. Kurzgeschichten. Gedichte. Sachbücher. Fehlertexte. Nachschlagewerke – allein das Blättern bereitet Spaß und motiviert zum Lernen. Reg deine Schüler an, sich damit zu beschäftigen – und stell alles zur Wahl: Von jedem nur wenige Exemplare, keine Klassensätze! Dann muss sich jeder für etwas entscheiden. Begreif dich selbst „nur“ als wandelndes





Ursula Asheuer war langjährige Referentin für Didaktik und Fortbildung im Bereich Englisch an der Berliner Grundschule (3.–6. Schuljahr) am Pädagogischen Zentrum Berlin, dem späteren Landesinstitut für Schule und Medien. Inzwischen ist sie pensioniert.

Lexikon. Und freu dich auf morgen: Die werden staunen! Lass sie probieren! Steuernd eingreifen kannst du zur Not immer. Zum besseren Vorankommen ist auch die Muttersprache als Hilfsmittel nützlich.

Aufgaben zum Wählen können sein: Einen unbekannten Text lesen oder/und hören und den Inhalt erarbeiten. Den Text vorlesen können. Den Text zusammenfassen können. Weiterführende Gedanken oder Fragen entwickeln. Einer jüngeren Klasse den Text erzählen (einfache Version). Einer älteren Klasse den Text erzählen (komplexer). Eine Reportage daraus machen und wie ein Reporter reden. Einen Dialog oder kleines Theaterstück daraus machen und vorspielen. Eine Ausstellung über das Experiment machen. Ein Quiz dazu erfinden und mit anderen spielen – mit Preisen! Selbst gewählte Vokabeln zum Abfragen pauken. Zwei beliebige grammatische Regeln erarbeiten und Beispiele aus dem Text dazu nennen. Einen eigenen Text ähnlicher Art schreiben. Egal, was sie tun!

Egal? Wieso egal? Weil es darum geht, die Schüler lernen zu lassen, sich etwas selbstständig vorzunehmen, auszuwählen und anzueignen. Das ist das Ziel. Das können sie aber nur lernen, wenn sie die Chance dazu bekommen. Der Weg ist: Sie müssen es probieren dürfen, sich herantrauen, kleine Schritte tun, große Schritte tun, sich irren, sich korrigieren, in die Balance kommen. Sich versichern: Zeit haben, nachschlagen, Hörtext wiederholt anhören, fragen, mit Partnern arbeiten, vorsprechen, abfragen, etwas erfinden, auch Leute außerhalb der Schule fragen, im Internet recherchieren, Fehler machen und sich wieder abgewöhnen. Auch die Lehrerin fragen, sie hilft genauso gern wie die Mitschüler.

Nie hast du so gute Gelegenheit, einzelne Schüler in aller Ruhe bei ihrer Arbeit zu beobachten und herauszufinden: Was für Fehler unterlaufen? Welche Schüler machen welche Fehler? Wie werden sie darauf aufmerksam? Wie machen sie sich gegenseitig auf Fehler aufmerksam? Wie erklären sie etwas? Wie helfen sie den anderen? Wie wichtig ist es ihnen, Fehler zu vermeiden? Wie genau vergleichen sie sich mit ihren Modellen – Medien oder Menschen? Entwickeln sie eigene Übungen und Merkhilfen? Deine Beobachtungen teilst du ihnen als unterstützende Hinweise auf künftige Lernbemühungen am Ende des Experiments mit.

Kommt etwas dabei heraus? Ich glaube mehr, als man sich hätte träumen lassen: zum Beispiel Gesichtspunkte für effektivere methodische Varianten. Oder eine andere Sicht auf einzelne Schüler. Aber ich bin sicher, dass man selbst schon beim ersten Versuch einen Schritt weiterkommen wird in Richtung auf ein grundsätzlich anderes Lehr- und Lern-Paradigma, eines, das dem neueren Stand der Hirnforschung, den modernen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, den heutigen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen angemessener ist als das, was wir im Studium gelernt haben. Ich meine, wir müssen anfangen, wirklich zu individualisieren, wählen zu lassen, lernen zu lassen, zu beraten, zu unterstützen, anzuspornen.

Wenn diese Elektronen oder was das ist noch nicht richtig durch die richtigen Synapsen flitzen, dann werden wir das schon aushalten und sie trickreich anders zu lenken versuchen. Denk an meine Vorschläge im letzten Brief! ¹ Auch für Lehrende gilt: Probieren geht über Studieren! Studiert hast du ja schon ...

Lass mich wissen, wie es läuft!

Deine Ursula

¹ Literatur:

Asheuer, Ursula (2003): "Oops, I did it again!" Der Umgang mit dem Fehler im Englischunterricht. In: Edelhoff, Christoph (Hg.): Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen. Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe. Braunschweig/Bad Heilbrunn: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt. S. 132-142.



Real Friends – vom produktiven Umgang mit Fehlern

Von Holger Nürnberg

Gerade im Englischunterricht der Sekundarschulen bilden wir keine „kleinen Anglisten“ aus, sondern helfen den Schülern auf ihrem Weg ins Leben. Die Schüler werden Sprachkenntnisse später im Berufsleben oder im Urlaub benötigen: Englisch wird für sie ein Werkzeug sein, um persönliche Ziele zu erreichen. Zum Beispiel werden sie im Restaurant etwas in der Fremdsprache bestellen oder nach dem Weg fragen. Daher sollte unsere Aufgabe darin bestehen, situatives Englisch zu vermitteln. Das „*You can talk*“-Prinzip rückt die Kommunikation in den Vordergrund und stärkt dadurch die Fähigkeiten der Schüler, die Sprache als Werkzeug zu nutzen. Das heißt jedoch nicht, dass situatives Englisch ein grammatikfreier Raum ist. Im Gegenteil: Auch hier wird Grammatik unterrichtet – allerdings dient sie als Mittel zum Zweck.

Freies Sprechen produziert automatisch auch Fehler. Wie kann man also in einem freien und auf Kommunikation beruhenden System mit Fehlern umgehen? Sie sollten im Unterricht grundsätzlich je nach Situation behandelt werden. Im freien Sprechen, wenn die Schüler eigene Gedanken und Gefühle in der Zielsprache ausdrücken, sollte die Berichtigung auf ein absolutes Minimum reduziert werden – nach Möglichkeit sogar völlig entfallen. Das ist eine große Herausforderung: Als Lehrer sind wir darauf getrimmt, Fehler zu erkennen und diese anzuzeigen. Sie bewusst zu „ignorieren“ fällt am Anfang sehr schwer. Doch auch wenn es Überwindung kostet: probieren Sie es aus! Sie

werden schon sehr bald Erfolge sehen: Ihre Schüler werden reden – und zwar gerne, da sie nicht ständig befürchten müssen, etwas Falsches zu sagen und korrigiert zu werden.

Heißt das, dass ich in meinem Unterricht alle Fehler ignoriere und hoffe, dass sich alles von alleine löst? Nein, natürlich nicht. Gerade wenn es darum geht, Grundlagen zu legen, sollte die Fehlertoleranz sehr gering sein.

“*It gives a lot of cars.*” Wie oft haben wir diesen Satz schon gelesen oder gehört? Man kann ihn auch schön ins Simple Past setzen: “*It gave a lot of cars.*” Haarsträubend, aber unser tägliches Brot. Wie sollen wir mit diesen *False Friends* umgehen? Ignorieren? Verbessern? Oder verzweifeln wir einfach und kapitulieren? Die Tendenz geht zwar zu Letzterem, aber das sollte uns nicht beirren.

Es gibt tatsächlich ein probates Mittel, das sich als Möglichkeit eröffnet: die *Real Friends*. Unter *Real Friends* verstehe ich selbst angefertigte Mappen in den Bereichen Grammatik/Satzbau und Vokabeln. Diese Mappen heißen bei mir *Grammar Friends* und *Word Friends*.

Nehmen wir die klassische Rollenspielsituation einer Bestellung im Restaurant. Der Gast bestellt freundlich lächelnd: “*I want to become a coke.*” Hier lasse ich die Situation weiterlaufen,

Holger Nürnberg unterrichtet Englisch an der Puricelli-Schule in Rheinböllen/ Hunsrück, einer Regionalen Schule mit kooperativem Ansatz. Für den Umgang mit Fehlern empfiehlt er, zwischen echten und falschen Freunden zu unterscheiden – und setzt auf situatives Englisch.



notiere mir aber die falsche Äußerung auf einer Folie für den Overhead Projektor. Ich lege gleich zwei Spalten an, jeweils eine für sprachliche oder grammatische Fehltritte und eine für Vokabelfehler. Zwischen jedem Fehler lasse ich etwas Raum für die Korrektur. Im Anschluss an die Situation und das Feedback durch die Klasse lege ich still die Folie auf. Nach nur ein oder zwei Beispielen können die Schüler selbstständig mit einem roten Folienstift die Korrektur durchführen. Mit Hilfe einer Meldekette streichen die Schüler eigenständig die falsche Form mit dem roten Folienstift durch und notieren darunter die richtige. Ist die ganze Folie bearbeitet, klären wir im Plenum, ob alles korrekt ist. Ist dies der Fall, trägt die Klasse alle neuen Formen in ihre *Real Friends*-Mappen ein. Die Lern- und Nachschlageinhalte in den Mappen wachsen also im Laufe der Schulzeit immer weiter an und begleiten die Schüler – eben wie „echte Freunde“. Idealerweise sind die Mappeninhalte in alphabetischer Reihenfolge angelegt. Dazu müssen die Schüler unbedingt wissen, wo sie einen neuen Begriff eintragen sollen – das sollte also in den ersten Stunden genau abgesprochen werden. Der Satz aus unserem Beispiel *“I want to become a coke.”* wird dann beispielsweise unter „B“ wie *“become”* eingetragen, nicht unter „I“ wie der Beginn des Satzes oder unter „G“ wie *“get”*, der

eigentlich korrekten Version. Je nachdem wie oft die Form falsch verwendet wird, kann es dann natürlich viele Einträge unter *“become”* geben.

Scheuen Sie sich nicht davor, Fehler zu wiederholen oder Fehler sogar aufzuschreiben! Sie werden jetzt denken: „Das geht doch nicht, dann prägen sich die Schüler die Fehler noch ein!“ Aber mal ehrlich, wie oft haben Sie schon das Richtige wiederholt und das Richtige an die Tafel geschrieben – und haben sich Ihre Schüler das Richtige wirklich eingeprägt? Fehler müssen deutlich für alle kenntlich gemacht werden: Lassen Sie Ihre Schüler die Fehler in der Mappe doppelt mit rotem Stift durchstreichen. Die richtige Schreibweise sollte ebenso deutlich mit roter Farbe eingetragen werden.

Real Friends sind aber nur dann wahre Freunde, wenn sie für die Schüler „da sind“: Die Mappen dürfen nicht in den Regalen verstauben. Vor Klassenarbeiten können die Schüler einzelne Abschnitte wiederholen. Ein persönlicher Tipp zum Schluss: Gerade zu Beginn habe ich die Mappen häufig eingesammelt und korrigiert, damit sich die Schüler angewöhnen, sorgfältig zu arbeiten.

Food for Thought

Von Konrad Schröder

Fehler haben viele Gesichter: Sie sind ein Regelverstoß, zugleich ein Stück Daseinsberechtigung für uns Lehrer – und ein Ärgernis: Sie machen unsere Lehrbemühungen zunichte. Grammatikfehler sind besonders schlimm. Dann sagen die Didaktiker, wirklich schlimm seien die Kulturfehler, die aber hätten wir nie angestrichen.

Fehler sind ein notwendiger Bestandteil jedes Sprachlernprozesses: In unserer Muttersprache machen wir Fehler, ebenso wie in der Fremdsprache. Viele Fehler beruhen auf falschen Hypothesen: Sie verschwinden, wenn der Lernprozess fortschreitet. Manche entstehen, wenn der Lerner etwas ausdrücken will, was er noch nicht kann: Diese *attempts* sind positiv zu werten, denn zur Kommunikation in der Fremdsprache gehört Mut; der Lerner riskiert etwas.

Und die Grammatikfehler: Da haben wir uns so viel Mühe gegeben mit dem Passiv, und Peter und Rita machen wieder alles falsch: *Naughty, aren't they!* Nun lernt man eine Sprache nicht primär grammatisch. Englisch schon gar nicht. Man lernt über einen *rich input*, und dann: ein jeder nach seinem Schema.

Daher sind Peter und Rita gar nicht *naughty*, sondern nur noch nicht da, wo wir sie gerne hätten. Da hilft nur Gelassenheit.

Zumal bei Grammatikfehlern, die sind in der Regel keine schweren Fehler. Sie werden im Kopf des Gegenübers richtiggestellt, oft mit viel Wohlwollen. Schwere Fehler sind jene, die das Gegenüber nicht ohne weiteres im Kopf richtigstellt: Es sind die pragmatischen Fehler (deutsche Direktheit, fehlende Höflichkeit) und die Kulturfehler (Fehlverhalten aufgrund falscher Hypothesen über die Zielsprachenkultur): Hier ist die Reaktion affektiv, und das kann in hohem Maße belastend sein. Nur: Haben wir uns um diese Fehler je groß gekümmert? Haben wir sie angestrichen?

Mehr zum Thema: www.the-english-academy.de



Prof. Dr. Konrad Schröder ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg, Konsort des DESI-Projekts der Kultusministerkonferenz, Berater des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin und Mitglied von The English Academy (TEA).

„Es kann nicht sein, dass Schüler nur äußern, was sie korrekt äußern können“

Fehler gehören zum Fremdsprachenlernen dazu, wie zum Erlernen der Muttersprache. Für Lehrer bedeuten sie jedoch eine besondere Herausforderung: Wie geht man am besten mit ihnen um? Ingrid Gebhard, Englischlehrerin an der August-Bebel-Gesamtschule in Wetzlar, hat im Portfolio Unterstützung gefunden.

At Work: Frau Gebhard, welche Rolle spielen Fehler in Ihrem Unterricht?

Ingrid Gebhard: Nehmen wir das Sprechen als Beispiel: Ich mache Fehler, meine Schüler machen welche. Je mehr ich mich an einem Thema festbeiße, desto mehr Fehler mache ich. Wenn das inhaltliche Engagement zunimmt, lässt die Aufmerksamkeit gegenüber der formalen Sprachrichtigkeit nach. Noch während des Sprechens merke ich: „Das war jetzt ‚falsch‘“, obwohl ich die Regel kenne. Wenn es mir so geht, wie viel mehr muss ich dann den Schülern solche Stolperer nachsehen? Ich will ja, dass sie engagiert über Inhalte reden. Auch Schüler im 5. Schuljahr äußern sich zu ihrem Leben und ihren Vorlieben und wollen mehr sagen, als sie sprachrichtig bisher gelernt haben. Es kann nicht sein, dass nur geäußert wird, was korrekt geäußert werden kann. Insofern sind Fehler eher „Missgriffe“, wichtige Zwischenschritte auf dem Weg, etwas richtiger zu sagen.

At Work: Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen beschreibt die Kompetenzstufen des Spracherwerbs für die Bereiche Listening, Reading, Writing and Speaking. Was bedeutet dieses Raster für Sie?

Ingrid Gebhard: Ich habe schon vor zehn Jahren angefangen, mich mit dem Referenzrahmen zu beschäftigen und fand ihn sehr einleuchtend. Die Schüler sollen damit in der Lage sein, ihren Lernstand und ihre Fortschritte im Spracherwerb festzustellen, Defizite zu erkennen und selbstständig zu bearbeiten. Dass die Lehrbücher ihn jetzt zur Grundlage des Unterrichts machen, kommt mir sehr entgegen. Meine Erfahrung ist sehr positiv: Es fällt den Schülern viel leichter, sich selbst einzuschätzen und zu lernen, wenn sie vorher wissen, was sie sprachlich können sollen.



At Work: Wie verwenden Sie die komplexen Kompetenzbeschreibungen des Referenzrahmens?

Ingrid Gebhard: Ich habe sie adaptiert. Dabei war mir *Notting Hill Gate* eine große Hilfe: Im Portfolio gibt es zu jedem Theme Hilfen, damit die Schüler wissen, wo es hingehen soll. In Klassen, die nicht mit diesem Lehrwerk arbeiten, habe ich das Raster aus dem Portfolio als Vorlage genutzt, um für die Schüler zu formulieren, was sie tun können sollten.

At Work: Wie funktioniert das Raster?

Ingrid Gebhard: Hat der herkömmliche Englischunterricht den Weg des Sprachenlernens bis in die Einzelheiten festgelegt, so liefert der Referenzrahmen die Zielbeschreibung mit eingebauten Zwi-

schenplateaus. Er sagt nicht, du musst das *present perfect* vom *past tense* unterscheiden können, sondern er beschreibt, was die Schüler mit dem, was sie gelernt haben, tun können sollen. Vielleicht ist dabei die Beherrschung des *present perfect* nützlich, sie ist aber untergeordnet unter eine Kompetenz, die der Schüler erwerben möchte. Nehmen wir das 5. Schuljahr als Beispiel. Hören wird als Kompetenz auf dem Niveau A1 so beschrieben: *“I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.”* Diese Beschreibung ist wenig schülerfreundlich. Sie muss aufgebrochen werden in eine Checkliste, die die Kom-

Ingrid Gebhard, Klassenlehrerin an der August-Bebel-Gesamtschule in Wetzlar, unterrichtet Englisch in den Klassenstufen Fünf, Sechs und Acht. Ihre Unterrichtserfahrung lässt sie als Autorin und Beraterin in die Lehrwerke Notting Hill Gate und Portobello Road einfließen.



petenz handhabbar macht, zum Beispiel: „Ich kann verstehen, wenn sich Menschen begrüßen, verabschieden und gegenseitig vorstellen.“ / „Wenn ich Musik höre oder fernsehe, kann ich einzelne Wörter und Sätze verstehen.“ / „Wenn andere Leute miteinander sprechen, kann ich einzelne Wörter und Sätze verstehen, die ich schon kenne.“ – So können die Schüler selbst feststellen, was sie können und wo sie Trainingsbedarf haben.

At Work: Inwieweit hilft Ihnen Ihr Raster beim Umgang mit Fehlern?

Ingrid Gebhard: Leistungsfeststellung umfasst mehr als nur die Summe der Fehler. Meine Leistungsüberprüfungen betreffen unterschiedliche Kompetenzbereiche, zum Beispiel Hören oder Schreiben. Wenn ein Schüler 13 von 16 Punkten im Bereich Hören erreicht hat, hat er zwar Fehler gemacht, ansonsten aber gezeigt, dass er diese Kompetenz ganz gut gemeistert hat. Häufen sich die Fehler im Bereich *writing*, weiß der Schüler, dass er hier üben muss. Hilfreich für die Schüler ist, dass ihr Blick weniger auf eine Endnote gerichtet ist, als auf die Tatsache, dass es Bereiche gibt, in denen sie gut abschneiden und andere, an denen sie arbeiten müssen.

At Work: Wie läuft die Fehlerkorrektur in Ihrer Klasse ab?

Ingrid Gebhard: Es bereitet den Schülern Schwierigkeiten, eigene Fehler zu erkennen – da fehlt die Distanz. Geschärfter ist der Blick für das, was andere gemacht

haben. Deshalb heißt eine Regel im Unterricht: *“Share what you do with a partner”*: Schreibübungen werden zunächst von einem Mitschüler gegengelesen. Oft arbeiten wir im Schneeballsystem: Die erste fertige Übung kontrolliere ich selbst, dann macht der fertige Schüler bei einem Mitschüler weiter, bis immer mehr überprüfte Aufgaben im Umlauf sind. Das trägt auch dem unterschiedlichen Arbeitstempo Rechnung.

At Work: Gehen Sie in den verschiedenen Jahrgangsstufen gleich vor?

Ingrid Gebhard: Bei kürzeren Texten in Klasse 5 markiere ich am Ende der Zeile, wenn ein Fehler enthalten ist. Die Schüler versuchen, den Fehler selbst zu finden und zu berichtigen. Dann erfolgt der Abgleich mit einem Partner. In der Mittelstufe lernen die Schüler, ihre Texte nach einer Checkliste zu überarbeiten, bevor sie sie an mich weitergeben. Ab Klasse 9 etwa korrigiere ich Texte so, dass am Rand die Fehlerart in der Zeile angegeben ist, also *grammar/tense, vocabulary, word order, spelling*. Die Schüler finden und korrigieren den Fehler. Dann zählen sie, in welchem Bereich sich ihre Fehler häufen und entwickeln eigene Lern- und Merkstrategien.

At Work: Besonders im Mündlichen sind Fehler nicht so leicht zu korrigieren. Wie gehen Sie damit um?

Ingrid Gebhard: Geht es um eine Diskussion, unterbreche ich nicht. Hinterher paraphrasiere ich entweder selbst und

korrigiere den *slip*, oder die Schüler tun das spontan. Oder ich notiere an der Tafel die Punkte, die richtiggestellt werden sollten. Ich führe im Hintergrund eine Art Protokoll, ohne die inhaltliche Diskussion zu unterbrechen. Man kann auch für bestimmte wiederkehrende Fehlertypen ein nonverbales Signal verabreden – das trifft hauptsächlich auf Grammatik zu. Geht es um unklaren Wortschatz, frage ich nach: *“What do you mean by ...?”*

At Work: Inwieweit unterstützt Sie das Lehrwerk Notting Hill Gate beim positiven Umgang mit Fehlern?

Ingrid Gebhard: An den Tests in *Notting Hill Gate* mag ich, dass sie den Schülern die Chance geben, ihre Stärken zu zeigen. Höraufgaben testen das Hörverstehen und nicht das Schreiben. Beim Leseverstehen kommen auch Schüler mit schwachen schriftlichen Leistungen zu Erfolgen, weil sie ihr passives Verstehen nachweisen können, ohne in die Falle des eigenen Formulierens und ihrer Rechtschreibprobleme zu geraten. So fällt es ihnen leichter, ihre eigenen Schwächen in anderen Bereichen zu akzeptieren und an ihnen zu arbeiten. „Ich kann etwas!“ hat den Vorrang.

At Work: Stichwort positive Fehlerkultur: Was raten Sie Ihren Kollegen für einen gelassenen Umgang mit Fehlern?

Ingrid Gebhard: Gehe mit den Fehlern deiner Schüler so um, wie du möchtest, dass ein *native speaker* mit deinen eigenen Fehlern umgeht.



Tipp: Portfolios für die Sekundarstufe I

Das Europäische Portfolio der Sprachen. Ein viersprachiges Portfolio (deutsch, englisch, französisch, türkisch).

- Schülermaterial, ISBN: 978-3-507-71205-8
- Lehrerhandreichung, ISBN: 978-3-507-71206-5

Europäisches Portfolio der Sprachen. Entwickelt vom Bund-Länder-Kommissionsprojekt „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“.

- Aufbauportfolio mit Sprachenpass, ISBN: 978-3-425-72161-3

Portfolio-Fragebögen aus *Notting Hill Gate 1* zum Download unter www.diesterweg.de/At_work

Showtime für mutige Träumer

Gayle Tufts besucht die Gewinnerschulen des zweiten You can talk! – Wettbewerbs und fragt: „What’s your dream?“



Zum Träumen gehört Mut. Zum Englischsprechen auch. Eine richtige Herausforderung ist es, wenn Schüler auf Englisch von ihren Lebensträumen erzählen sollen – da kann man leicht ins Schwitzen geraten. Nicht so in Kappeln an der Schlei: Anfang Juli besuchte die *You can talk!*-Botschafterin Gayle Tufts die Klasse 8e der Klaus-Harms-Schule. Dort fand sie 28 mutige Schüler vor, die nach kurzem Zögern selbstbewusst von ihren ganz persönlichen Zukunftsträumen erzählten. Wie es dazu kam? Die Klasse hatte sich am *You can talk!*-Wettbewerb von Diesterweg beteiligt und die Jury mit ihrem kreativen Filmbeitrag zum Thema *“Casting Show – I dream to be a filmstar”* überzeugt. Ihr Preis: eine kommunikative Englischstunde mit der amerikanischen Entertainerin Gayle Tufts.

Die Künstlerin hat eine wichtige Mission: Sie will die Schüler zum Träumen ermutigen. Aus eigener Erfahrung weiß sie, dass Träume wahr werden können: Als Schülerin hatte sie selbst davon geträumt, auf der Bühne zu stehen – heute begeistert sie mit eigenen Shows ihr

Publikum. Diesen Mut will sie weitergeben: „Glaubt an eure Talente. Nur wenn ihr an euch glaubt, könnt ihr eure Ziele erreichen“, gibt sie den Schülern auf den Weg. „Dazu gehört, dass ihr euch traut, eure Wünsche in Worte zu fassen – ich weiß, dass ihr das könnt!“ Viel mehr Aufforderung brauchten die Kappeler Schüler nicht: Eine Schülerin träumt davon, Schauspielerin zu werden, eine andere will als Modedesignerin arbeiten. Ihre männlichen Klassenkameraden sind sich noch nicht alle ganz sicher, was die Zukunft bringen soll – aber die beiden Punkte „viel Geld verdienen“ und „einen tollen Job haben“ spielen eine große

Rolle. Am Ende der Stunde haben die Schüler eine Menge Selbstbewusstsein getankt – schließlich haben sie die Herausforderung, mit einem amerikanischen Showstar auf Englisch über ihre Träume zu sprechen, bravurös gemeistert. Die Mission der *You can talk!*-Botschafterin in Kappeln ist damit erfolgreich abgeschlossen. Gayle Tufts ist begeistert: „Die jungen Leute haben tolle Pläne – ich bin sicher, sie werden ihre Zukunft erfolgreich in die eigene Hand nehmen.“

Zum Hintergrund: Diesterweg hatte im Herbst 2007 zum zweiten *You can talk!*-Wettbewerb unter dem Motto „What’s your dream?“ aufgerufen. Zahlreiche Englischklassen hatten fantasievolle Beiträge ein geschickt. Neben der 8e der Klaus-Harms-Schule in Kappeln gehörten die 10a des Christian-Ludwig-Liscow-Gymnasiums in Wittenburg, die 5.1 der Bettine-von-Arnim-Gesamtschule in Langenfeld und die 7p des Paulsen-Gymnasiums in Berlin zu den Siegern.

Mehr über *You can talk!* finden Sie online www.diesterweg.de/you-can-talk.

Wir sind für Sie da!
Unsere Schulbuchzentren –
kompetente Beratung direkt
vor Ort:

Schulbuchzentrum Berlin
Bayreuther Straße 8 · 10787 Berlin
Telefon: (030) 23 50 74-0
Telefax: (030) 23 50 74-5
E-Mail: sbz.berlin@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 10.30 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Braunschweig
Georg-Westermann-Allee 66 · 38104 Braunschweig
Telefon: (0531) 708 225
Telefax: (0531) 708 226
E-Mail: sbz.braunschweig@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 10.00 bis 17.00 Uhr,
Samstag 10.00 bis 13.00 Uhr

Schulbuchzentrum Dortmund
Westenhellweg 107 · 44137 Dortmund
Telefon: (0231) 91 45 88-0
Telefax: (0231) 91 45 88-2
E-Mail: sbz.dortmund@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 9.30 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Düsseldorf
Graf-Adolf-Platz 6 · 40213 Düsseldorf
Telefon: (0211) 99 49 70
Telefax: (0211) 9 94 97 23
E-Mail: sbz.duesseldorf@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 9.30 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Frankfurt
Zeil 77 · 60313 Frankfurt
Telefon: (069) 92 07 59-0
Telefax: (069) 92 07 59-33
E-Mail: sbz.frankfurt@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 9.30 bis 17.00 Uhr

Schulbuchzentrum Hamburg
Schauenburger Straße 44 · 20095 Hamburg
Telefon: (040) 36 09 68 53
Telefax: (040) 36 09 68 54
E-Mail: sbz.hamburg@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 11.30 bis 17.30 Uhr
In den Hamburger Schullieferanten:
Montag bis Freitag 10.00 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Hannover
Hildesheimer Straße 267 · 30519 Hannover
Telefon: (0511) 84 86 46 90
Telefax: (0511) 84 86 49 13
E-Mail: sbz.hannover@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 10.00 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Köln
Neumarkt 1B · 50667 Köln
Telefon: (0221) 2 58 97 68
Telefax: (0221) 2 58 97 69
E-Mail: sbz.koeln@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 10.30 bis 17.30 Uhr

Schulbuchzentrum Leipzig
Richard-Wagner-Straße 1 · Ritterpassage · 04109 Leipzig
Telefon: (0341) 96 40 50
Telefax: (0341) 9 64 05 20
E-Mail: sbz.leipzig@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 10.00 bis 17.00 Uhr
Samstag 10.00 bis 13.00 Uhr

Schulbuchzentrum Mannheim
Q 7, 17a · (Ecke Fressgasse / Friedrichsring) · 68161 Mannheim
Telefon: (0621) 123 469 33
Telefax: (0621) 123 469 44
E-Mail: sbz.mannheim@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 12.00 bis 18.00 Uhr,

Schulbuchzentrum München
Elisenstraße 3 · 80335 München
Telefon: (089) 5 50 22 58
Telefax: (089) 5 50 22 59
E-Mail: sbz.muenchen@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag von 9.30 Uhr bis 17.00 Uhr

Schulbuchzentrum Stuttgart
Eberhardstraße 3 · 70173 Stuttgart
Telefon: (0711) 23 98 96
Telefax: (0711) 2 39 89 75
E-Mail: sbz.stuttgart@bms-verlage.de
Öffnungszeiten: Montag bis Freitag 9.30 bis 18.00 Uhr

Bei Fragen und Bestellungen
steht Ihnen unser Serviceteam
gerne zur Verfügung:

Bildungsmedien Service GmbH
Diesterweg
Postfach 33 20 · 38023 Braunschweig
Telefon: (01805) 21 31 00
Telefax: (0531) 70 86 64
E-Mail: info@diesterweg.de

Wir sind montags bis donnerstags von
8.00 bis 18.00 Uhr und freitags von
8.00 bis 17.00 Uhr für Sie da. Zu den
übrigen Zeiten zeichnet ein Anruf-
beantworter Ihre Wünsche auf.

Alle über einen Kamm scheren?

**Erfolgreich differenzieren:
Diesterweg macht den Unterschied**

NEU: online-Diagnose: individuell fördern –
passend zum Schulbuch
www.diesterweg.de/diagnose

Heterogene Lerngruppen brauchen individuelle Förderung: Unser bewährtes Differenzierungskonzept garantiert anregende Lernangebote und hohe Durchlässigkeit – bei Diesterweg finden Sie alles in einem Lehrwerk!

Rufen Sie uns an: 018 05 / 21 31 00 oder schreiben Sie uns:
englisch@diesterweg.de

www.diesterweg.de/englisch



Diesterweg®

You can talk!