

# **Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“**

Herausgegeben vom Institut für  
**„Unterricht und Schulentwicklung“**

der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung  
der Universität Klagenfurt

Andrea Guggenbichler, Mag. Phil.

## **Verbesserungen aus zwei Perspektiven: eine Fallstudie in einer 7. Klasse AHS**

PFL-Englisch

Klagenfurt, 2008

Betreuung:

Ao. Univ.- Prof. Dr. Werner DELANOY

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMUKK.

# Inhaltsverzeichnis

## Abstract / Kurzfassung

## Verbesserungen aus zwei Perspektiven: eine Fallstudie in einer 7. Klasse AHS

1	Themenfindung .....	4
1.1	Arbeitsschritte .....	4
2	Theoretische Grundlagen .....	5
2.1	Michael Lewis .....	5
2.2	Marc Bartram .....	6
2.3	Erkenntnisse und Strategien .....	8
3	An die Arbeit!!! .....	8
3.1	Erster Fragebogen .....	8
3.2	Zweiter Fragebogen.....	10
4	Ausblick .....	11
4.1	Erkenntnisse .....	11
4.2	Meine Maßnahmen für die Zukunft .....	12
4.3	Neue Fragen .....	13

## Anhang

A1	Literaturverzeichnis	14
A2	Erster Fragebogen	15
A3	Zweiter Fragebogen	16

# **Verbesserungen aus zwei Perspektiven: eine Fallstudie in einer 7. Klasse AHS**

(Abstract / Kurzfassung)

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der Frage, wie können meine SchülerInnen ihre Sprachkompetenz mit Hilfe von Verbesserungen erhöhen. Ich wählte eine 7. Klasse als „Versuchskaninchen“ und ging von der Vermutung aus, dass sie ihre schriftlichen Arbeiten nur flüchtig verbessern und ihre Korrekturen dann nie mehr ansehen. Im Jänner versuchte ich mit Hilfe eines Fragebogens zu erheben, ob diese Vermutung berechtigt war. Bei der Auswertung des Fragebogens fand ich heraus, dass die SchülerInnen zwar ein paar Strategien anwandten, sie aber nicht konsequent und systematisch genug arbeiteten, um wirklich eine Verbesserung zu bewirken. Nach der Lektüre der Bücher von Lewis, Bartram und Ur stellte ich eine Liste von Strategien zusammen, wobei es mir wichtig war, die Selbstständigkeit der SchülerInnen in den Vordergrund zu rücken. Ich erklärte den SchülerInnen genau, wie sie von nun an ihre Arbeiten verbessern sollten und teilte im März einen zweiten Fragebogen aus. Diesmal wollte ich herausfinden, ob sich ihre Einstellung zu Verbesserungen verändert hatte, und ob sie glaubten, dass sich die neue Art des Verbesserns positiv auf ihren Lernfortschritt auswirkte. Obwohl der Zeitraum zwischen den zwei Fragebögen relativ kurz war, bestärkten mich die Rückmeldungen, in der begonnenen Richtung weiterzuarbeiten. So werde ich in Zukunft in meinem Unterricht mehr Zeit für Verbesserungen und das Besprechen von allgemein auftretenden Fehlern verwenden. Außerdem sollten noch einige Fragen ( z.B. Unterstützung schwächerer SchülerInnen, Neubewertung von Fehlern, usw.) geklärt werden.

Mag. Andrea Guggenbichler

RG 22

Theodor Kramer Straße 3, 1220 Wien

[gugbi@aon.at](mailto:gugbi@aon.at)

# 1 Themenfindung

Bei der Themenfindung war es für mich wichtig, einen Bereich zu behandeln, über den ich noch nicht allzu viel nachgedacht hatte, der aber, wie mir bei der einführenden Lektüre immer klarer wurde, beim Erlernen einer Sprache eine große Rolle spielt. Außerdem erschien es mir praktisch, da ich meine neu erprobten Strategien auch in meinem zweiten Fach, Italienisch, anwenden kann.

Ich bestand zwar immer darauf, dass die SchülerInnen ihre schriftlichen Arbeiten verbesserten, hatte aber immer häufiger das Gefühl, dass sie ihre Fehler schnell „zwischen Tür und Angel“ korrigierten und sich dann nicht mehr weiter damit beschäftigten. So kam ich im Laufe der Zeit zu der Erkenntnis, dass diese herkömmliche Art der Verbesserung sinnlos und daher nicht zufriedenstellend ist. Ich riet den SchülerInnen zwar, ihre Fehler genauer anzusehen und sich bewusst zu machen, welche immer wieder auftreten, glaube aber nicht, dass sie meinen Rat wirklich befolgten, bzw. schwächere SchülerInnen Probleme haben, Feedback auszuwerten.

Besonders sinnlos erschienen mir die Schularbeitsverbesserungen, da sie ja noch dazu im Schularbeitsheft erledigt wurden, und die SchülerInnen keinen Zugang mehr dazu hatten. Hier hatte ich einfach ein Modell übernommen, ohne wirklich über seinen Nutzen nachzudenken.

Um auf neue Ideen zu kommen, befragte ich auch einige Kolleginnen und probierte verschiedene Strategien aus, war aber meistens in der Ausführung nicht konsequent genug. So schien es mir höchste Zeit, eine für mich und vor allem für die SchülerInnen zufriedenstellendere Art der Verbesserung zu entwickeln.

Als „Versuchskaninchen“ wählte ich meine 7.C, in der ich Englisch aber auch zum Teil Italienisch unterrichte. Die Englischgruppe besteht aus 16 SchülerInnen, die recht fleißig ihre Hausübungen erledigen und sehr interessiert sind. Diese Gruppe ist vor allem leistungsmäßig interessant, da ein Mittelfeld fehlt, d.h. es gibt cirka gleich viele „Genügend“ und „Nicht genügend“ wie „Sehr gut“ und „Gut“, jedoch kaum „Befriedigend“.

## 1.1 Arbeitsschritte

Um mich mit den theoretischen Grundlagen vertraut zu machen, nahm ich mir vier verschiedene Werke (siehe Literaturanhang) vor und sah mir bestimmte Kapitel wie z.B. „Correction“, „Managing Mistakes“ und „Giving feedback“ genauer an.

Im Jänner erstellte ich einen Fragebogen, um die Situation zu erheben. Nach der Auswertung des Fragebogens stellte ich den SchülerInnen einige Maßnahmen, von denen ich mir Erfolg versprach, vor. Anfang März teilte ich dann einen zweiten Fragebogen aus, um herauszufinden, ob sich irgendwelche Veränderungen eingestellt hatten.

Nach Auswertung dieses Fragebogens, erarbeitete ich schließlich für mich einen Katalog von Strategien, die ich nochmals mit den SchülerInnen besprechen werde. Dabei wird es sehr wichtig sein, diese konsequent zu überwachen und zur Routine zu machen.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Michael Lewis

Ich konzentrierte mich hauptsächlich auf das Kapitel 8 (Techniques – Correction), in dem Lewis auf die Korrektur von Fehlern im schriftlichen und mündlichen Bereich eingeht. In meiner Zusammenfassung erwähne ich jedoch nur seine Theorien zum Verbessern von schriftlichen Arbeiten, da ich den mündlichen Bereich in meiner Arbeit nicht berücksichtigen werde.

Lewis geht davon aus, dass das Selbstvertrauen des Lernenden einer der wichtigsten Faktoren beim Erlernen einer Sprache ist, leider aber vom Lehrenden durch zu starke Konzentration auf die jeweiligen Schwächen häufig untergraben wird. Laut Lewis entstehen Fehler hauptsächlich durch Interferenzen aus der Muttersprache, d.h. zum Beispiel Strukturen aus der Muttersprache werden in die Fremdsprache übernommen oder Wörter, die in beiden Sprachen gleich aussehen oder klingen, werden falsch verwendet, da dem Lernenden die unterschiedliche Bedeutung nicht bewusst ist („false friends“).

Lewis meint zwar, dass diese Fehler nicht unkorrigiert bleiben sollen, betont aber auch, dass es äußerst wichtig ist, sie als unvermeidbar und als Teil des Lernprozesses zu sehen. *„It is essential that teachers transmit to students the idea that mistakes are an essential part of the learning process, and definitely not something to be feared.“* (Lewis 1992:91)

Lewis erwähnt im Weiteren, dass Fehler verschiedene Ursachen haben können. So gibt es „Ausrutscher“ (slips of the tongue), Fehler, die durch zu viel oder zu wenig Lernen zustandekommen, und Fehler, die aus Nichtverständnis entstehen. Er regt auch eine Neubewertung von Fehlern an, auf die ich mich später noch einmal beziehen möchte.

Was die Korrektur von schriftlichen Arbeiten betrifft, schlägt Lewis folgende Strategien vor.

#### 1) Die Verwendung eines Codes

Der Lehrer/die Lehrerin kennzeichnet Fehler durch Kürzel wie sp (=spelling), t (=tense), gr (=grammar), usw. am Rand und fordert die SchülerInnen auf, die Fehler richtig zu stellen. Um die Lernenden nicht zu demotivieren, sollte man jedoch nur eine bestimmte Anzahl von Fehlern kennzeichnen.

#### 2) Umformulierung

Der Lehrer/die Lehrerin nimmt einen Teil der Arbeit heraus und formuliert ihn in eigenen Worten um, damit der Schüler/die Schülerin sich an einem anschaulichen Beispiel orientieren kann.

#### 3) “Class discussion as a method of correcting written work“ (Lewis, Hill 1991: 96)

Hierbei teilt man den SchülerInnen korrekte und fehlerhafte Sätze aus, die sie dann in Gruppen verbessern sollen.

## 2.2 Marc Bartram

In Kapitel 2 („What is a mistake?) geht Bartram auf die Definition und Kategorisierung von Fehlern ein. *“For example it is common to distinguish between “mistakes“ and “errors”, the former being caused by the learner not putting into practice something they have learned, the latter being caused by the learner trying out something completely new, and getting it wrong.”* (Bartram 1994: 20) Seiner Meinung nach ist diese Unterscheidung zu theoretisch, d.h. in der Praxis ist es unmöglich, spontan zu erkennen, ob es sich um „mistakes“ und „errors“ handelt, da wir nicht genau wissen, was SchülerInnen gelernt oder verstanden haben. *“When we asked a colleague, ‘What did you do with the class this morning?’, she replied: ‘Well, I did the simple past, but I don’t know what they did!’”* Weiters stellt er fest: *“Learning is not the same as teaching.”* (Bartram 1994: 20) Daher verwendet Bartram die Begriffe „slip“ (Fehler, die durch Müdigkeit, Nervosität usw. entstehen, die auch einem „native-speaker“ unterlaufen können) und „mistake“ (Fehler, die ein „native-speaker“ normalerweise nicht machen würde).

Bartram nennt ein weiteres Kriterium zur Beurteilung von Fehlern: „intelligibility“ vs. „non-intelligibility“. Er findet diese Unterscheidung sehr nützlich, da hierbei nicht die Ursache sondern die Wirkung eines Fehlers in den Vordergrund rückt. *“A natural user of a second language will tell you that people in the real world are never particularly worried about mistakes until they impede communication.”* (Bartram 1994: 23) Er ergänzt, dass „non-native teachers“ am strengsten beurteilen, da sie einerseits weniger sattelfest sind und andererseits auch von einem Lehrer unterrichtet wurden, der glaubt: *“good English“ means “free of mistakes.”* (Bartram 1994: 24)

Als nächstes befasste ich mich Kapitel 7 („Managing written mistakes“). Bartram nennt hier das „Red Pen Syndrome“, das schwerwiegende Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Lernenden hat. Er vergleicht manche korrigierte Arbeiten mit einem Schlachtfeld. Um eine so entmutigende Korrektur zu vermeiden, gibt er die folgenden fünf Tipps, die ich „im Hinterkopf behalten“ möchte:

- 1) Man soll keine Perfektion erwarten und neben den fehlerhaften auch gelungene Elemente hervor streichen.
- 2) Fehler sind oft ein Zeichen des Lernprozesses.
- 3) Fehler kommen und gehen und hängen oft von der Tagesverfassung der SchülerInnen ab.
- 4) Gutes Schreiben ist ein langfristiger Prozess.
- 5) Manche Fehler sind wichtiger als andere.

Er betont auch, wie wichtig es ist, den Schüler/die Schülerin zu ermutigen, indem man die positiven Aspekte einer Arbeit hervorhebt. Die gilt besonders für schwächere SchülerInnen. Außerdem sollte die Kreativität nicht außer Acht gelassen werden. *“There is much to be said for interesting work containing mistakes, rather than ‘perfect’ but dull, safe, writing.”* (Bartram 1994: 80)

Bartram empfiehlt auch „restrictive correcting“, wobei sich die Lehrperson auf bestimmte, aktuell durchgenommene Strukturen konzentriert, um so das Ausmaß der korrigierten Fehler zu reduzieren. (siehe auch Lewis: 1991)

Ein weiterer Punkt, den ich in meine Strategien aufnehmen möchte, ist das von Bartram zitierte *“active involvement of students in the process of dealing with mistakes.”* (p.81) Er gibt drei Gründe an, warum er diese Vorgangsweise empfiehlt. Aktive und involvierte SchülerInnen lernen besser und setzen sich intellektuell mit ihren Fehlern auseinander. Manche SchülerInnen lernen aus Selbstkorrektur und Korrekturen von MitschülerInnen mehr. Die SchülerInnen werden unabhängiger, da der Fokus nicht mehr auf der Lehrperson liegt. Bartram weist aber auch darauf hin, dass ein Großteil der SchülerInnen die Zurückhaltung der Lehrperson ablehnt. Dieser Abwehr lässt sich entgegenwirken, indem man den SchülerInnen klarmacht, dass nicht immer ein Lehrer / eine Lehrerin zur Korrektur von Fehlern zur Verfügung stehen wird.

Bartram schlägt folgende Strategien vor:

1) *“Self-correction without indication of mistakes“*

Dabei notiert die Lehrperson die auftretenden Fehler und gibt die Arbeit an die SchülerInnen zurück, damit diese die Fehler finden und richtig stellen können.

2) *“Peer-correction“*

SchülerInnen gehen zu zweit die Fehler durch und beraten sich bei der Verbesserung.

3) *“Underlining mistakes“*

SchülerInnen verbessern in Einzel- oder Partnerarbeit die unterstrichenen Fehler.

4) *“Mistakes Underlined and Coded“*

Fehler werden unterstrichen und am Rand durch Codes (t, sp, gr,..) gekennzeichnet. (siehe auch Lewis) Dabei ist es wichtig, immer die gleichen eindeutigen Codes zu verwenden.

5) *“Search and Correct“*

Ein Zeichen oder Code am Zeilenrand zeigt an, welcher Fehler in dieser Zeile vorkommt. Diese Methode schützt den Lernenden davor, richtige Dinge auszubessern.

Wie Lewis erwähnt auch Bartram eine weitere Form des Feedback. Er meint, die SchülerInnen profitierten mehr, wenn sie ein vom Lehrer / von der Lehrerin umformuliertes Textstück als Vorbild haben.

Am Ende des Kapitels betont Bartram, dass Experimentieren beim Erlernen einer Sprache eine sehr wichtige Rolle spielt. *“Language learning is about forming hypotheses and testing them.”* (Bartram 1994:92) Durch das Feedback weiß der Lernende, ob eine Hypothese richtig war. Bartram zitiert hier neben Christopher Candlin auch Stephen Krashen, der meint, dass jene SchülerInnen, die besonders gut bei der Auswertung des Feedbacks sind, auch die erfolgreichereren Lerner sind. Er nennt sie *“optimal monitor users“*. Daher ist das Feedback des Lehrers / der Lehrerin ein essentieller Bestandteil des Lernprozesses. *“The purpose of teacher feedback should be to have a long-term positive effect on the students’ ability to monitor his or her own output.”* (Bartram 1994: 93) Der Schlüssel dazu ist laut Bartram eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden während und nach dem Schreiben. Er räumt jedoch auch ein, dass wir als LehrerInnen hierbei zeitlich eingeschränkt sind, da wir mit vielen SchülerInnen zu tun haben.

Da ich in Penny Urs Buch mehr oder weniger die gleichen Ansätze und Theorien wie bei Bartram und Lewis vorgefunden habe, werde ich in dieser Arbeit nicht näher auf ihre Überlegungen eingehen.

## 2.3 Erkenntnisse und Strategien

Zusammenfassend möchte ich jedoch noch einmal einige Aussagen, die mich besonders zum Denken angeregt haben, anführen:

- 1) *“Mistakes are inevitable and a natural part of the learning process.”* (Lewis 1991: 90)
- 2) *“The object of the classroom activity is language learning not language teaching.”* (Lewis 1991:93)
- 3) *“Do not concentrate on “quick fix” correcting”* (Lewis 1991:96)
- 4) *“active involvement of the student in the process of dealing with mistakes”* (Bartram 1994: 81)
- 5) Auch Teml und Teml betonen die Wichtigkeit der Selbstverantwortung des Schülers / der Schülerin und die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung. (Teml/Teml 2006:127)

Aus den vielen Vorschlägen habe ich mir folgende Strategien herausgesucht. Dabei ist es mir besonders wichtig die Selbstständigkeit der SchülerInnen im Lernprozess in den Vordergrund zu stellen.

- ❖ *“peer correction“*
- ❖ Lewis schlägt vor, beim Zurückgeben von Hausübungen, den SchülerInnen zwölf Sätze, von denen sechs korrekt und sechs fehlerhaft sind, vorzulegen und sie zu dritt/viert die falschen Sätze zu suchen und zu korrigieren.
- ❖ Erstellen von *“codes“*: ich unterstreiche Fehler und markiere sie am Rand mit *“codes“* wie: art, gr, sp, expr, t, usw. Hierbei ist es wichtig, immer die gleichen *“codes“* zu verwenden. (Bartram 1994:84)
- ❖ Fehler in der Textkohärenz sollen laut Lewis und Bartram korrigiert werden, indem man Textteile komplett umformuliert um dem Schüler / der Schülerin zu zeigen, wie er/sie den Text besser formulieren könnte.
- ❖ Um das von Bartram angesprochene *“battlefield“* (*“compositions are returned and resemble a battlefield“*, p. 78) zu vermeiden, werde ich versuchen, Fehler zu gewichten und nicht immer alle anzustreichen. *“Mistakes come and go – a student’s ‘correctness’ goes up and down from day to day.“* (Bartram 1994: 78)

## 3 An die Arbeit!!!

### 3.1 Erster Fragebogen

Mein erster Schritt nach unserem Seminar war die Erstellung eines Fragebogens (siehe Anhang), wobei ich von der Vermutung ausging, dass meine SchülerInnen Verbesserungen als lästige Arbeit sehen und sie schnell erledigen, ohne sie jemals wieder anzusehen. Diese Hypothese wollte ich mit Hilfe meines Fragebogens überprüfen.



### **3.1.1 Auswertung**

Bei der Auswertung der Fragebögen kam ich zu folgenden Ergebnissen.

Die SchülerInnen verbessern ihre schriftlichen Arbeiten folgendermaßen:

- 1) Sie verbessern die Fehler.
- 2) Sie verbessern ganze Sätze und unterstreichen die Fehler mit einem bunten Stift.
- 3) Sie bessern die Fehler auf dem Computer aus.
- 4) Sie schreiben den ganzen Aufsatz noch einmal.
- 5) Sie machen eine Fehleranalyse und schreiben sich die Fehler heraus.

Die SchülerInnen brauchen zwischen zehn und neunzig Minuten für die Verbesserungen, je nach dem wie lange die Arbeit ist und wie sorgfältig sie sie durchgehen

Die meisten SchülerInnen gaben an, dass sie sich die Verbesserungen vor den Schularbeiten ansehen, um zu vermeiden, dass sie die gleichen Fehler wieder machen. Zwei SchülerInnen schauen ihre Verbesserungen nicht mehr an.

Folgende Arten der Verbesserungen wurden als hilfreich bezeichnet:

- 1) gemeinsames Aufschreiben der häufigsten Fehler auf der Tafel und Wiederholung am Anfang der Stunde
- 2) eine Fehlerliste erstellen
- 3) Fehleranalyse wie im Italienischunterricht

Hier müssen die SchülerInnen von mir unterstrichene und am Rand mit Codes gekennzeichnete Fehler richtig stellen und kurz die dazugehörige Grammatikregel aufschreiben. Weiters sammeln sie in einem Raster die Fehler, die sie immer wieder machen. Die SchülerInnen, die auf „Genügend“ oder „Nicht genügend“ stehen, müssen mir zweimal im Monat eine Zusatzübung, in der sie sich mit einem speziellen Grammatikpunkt beschäftigen, abgeben.

### **3.1.2 Meine Interpretation**

Aus diesen Antworten filterte ich mir folgende Aspekte heraus.

Die SchülerInnen haben unterschiedliche Zugänge zum Thema Verbesserungen. So gibt es, wie angenommen, einige SchülerInnen, die sich nie mehr mit ihren Verbesserungen beschäftigen, aber doch auch ein paar, die sehr wohl versuchen aus ihren Fehlern zu lernen und bereits eine Art Fehleranalyse durchführen. Dabei wenden sie offensichtlich unterschiedliche Strategien an. Außerdem sind die meisten bereits mit ein paar Varianten von Verbesserungen vertraut.

### **3.1.3 Maßnahmen**

Nach der Auswertung der Fragebögen beschloss ich einige Maßnahmen zu setzen, wobei es mir wichtig war, bereits bekannte Strategien mit neuen zu ergänzen und die SchülerInnen zu einer einheitlicheren und systematischeren Form des Verbesserns anzuleiten.

Wie bereits erwähnt, soll hier die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der SchülerInnen in den Vordergrund gerückt werden.

- 1) Die SchülerInnen sammeln ihre schriftlichen Arbeiten in einem Portfolio und schreiben im Anhang ihre Fehler in die Kategorien:
  - a) Fehler, die häufig vorkommen
  - b) Grammatikfehler, die der jeweilige Schüler / die jeweilige Schülerin regelmäßig macht
  - c) Individuelle Ausdrucksfehler
- 2) Ich sammle häufig auftretende Fehler auf der Tafel und bespreche sie.
- 3) Ich fordere die SchülerInnen dazu auf, sich bewusst zu machen, welche Fehler sie immer wieder machen.
- 4) Bei der Korrektur markiere ich Fehler durch Codes am Zeilenrand. Die SchülerInnen müssen diese Fehler selbstständig richtig stellen und eventuell die Regeln nachschlagen.
- 5) Schularbeiten werden nicht mehr ins Schularbeitsheft verbessert. Die SchülerInnen sollen sich fünf bis sechs Fehler ausschreiben und in ihre Fehlerliste eintragen.

In der Umsetzung traten anfangs jedoch ein paar Probleme auf, die ich nicht erwartet hatte. Vereinzelt SchülerInnen war zunächst nicht ganz klar, welche Fehler sie auf welche Seite schreiben sollten. Die ohnehin guten SchülerInnen machen gute Analysen und arbeiten regelmäßig daran, während die schwächeren SchülerInnen einerseits Probleme bei der Kategorisierung der Fehler haben und nur wenig Zeit und Energie für ihre Verbesserungen verwenden. Dieses Phänomen bestätigt die von Bartram erwähnte Theorie, dass erfolgreiche LernerInnen besonders gut im Analysieren von Feedback sind.

## **3.2 Zweiter Fragebogen**

Im März teilte ich meinen zweiten Fragebogen (siehe Anhang) aus, um zu erforschen, ob sich etwas in der Einstellung der SchülerInnen zum Thema Verbesserungen verändert hat. Dabei war mir natürlich klar, dass ich keine radikalen Veränderungen erwarten durfte, da der Zeitraum dafür zu kurz war.

### **3.2.1 Auswertung**

Als ich den zweiten Fragebogen austeilte, kam wie erwartet von den SchülerInnen der Einwand, dass sie gar nicht so viele Texte geschrieben hätten, um irgendwelche Erfolge bemerken zu können. Ich versuchte ihnen zu vermitteln, dass ich mir natürlich keine weltbewegenden Veränderungen erwartete, aber doch hoffte, dass sie mir eine möglichst genaue Rückmeldung über auch kleine Schritte liefern würden.

Die Antworten lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- 1) Sechs SchülerInnen gaben an, dass sich ihre Einstellung geringfügig verändert hat und sie Verbesserungen nun wichtiger nehmen.
- 2) Die Fehleranalyse wurde von den meisten SchülerInnen als hilfreich bewertet, wobei ein(e) SchülerIn angab, dass sie zuviel Zeit in Anspruch nähme. Sie gaben folgende Gründe an:
  - a) Die Fehler werden noch einmal erklärt.
  - b) Man kann seine eigenen Fehler auf einen Blick nachschlagen.
  - c) Man setzt sich öfter mit den Fehlern auseinander und kann versuchen, sie in Zukunft zu vermeiden.
- 3) Über das Portfolio herrscht geteilte Meinung. Einige SchülerInnen finden es hilfreich, da sie Aufsätze in richtig gestellter Form als Vorbereitung für die Schularbeiten durcharbeiten können. Andere finden es nur aufwendig und wenig nützlich.
- 4) Fünf SchülerInnen glauben, dass sich die neue Art des Verbesserns positiv auf ihren Lernfortschritt auswirkt. Drei SchülerInnen sind der Meinung, dass sich ihre Arbeitseinstellung dadurch nicht verändern wird, und der Rest hofft, dass sich bei konsequenter Durchführung ein Erfolg einstellen wird.

### **3.2.2 Meine Interpretation**

Obwohl der Zeitraum zwischen den Fragebögen zu kurz war, um eine größere Veränderung festzustellen, habe ich doch das Gefühl, bei den meisten SchülerInnen das Bewusstsein geweckt zu haben, dass das gewissenhafte und konsequente Durchführen von Verbesserungen, sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirken könnte. Da sie gezwungen waren, sich mit dem Thema genauer auseinanderzusetzen, konnten sie sich vielleicht einen klareren Überblick über ihre „Schwächen“ machen und daher sind ihnen vielleicht auch einige Fehler, auf die sie achten sollten, bewusster geworden. Wie viel sie davon profitieren hängt natürlich von Fleiß, Motivation und Begabung des/der jeweiligen SchülerIn ab. Von den erprobten Strategien waren offensichtlich die meisten recht hilfreich, wobei das Portfolio für mich eher eine Sammlung aller erledigten schriftlichen Arbeiten, die zur Analyse herangezogen werden, sein sollte.

## **4 Ausblick**

### **4.1 Erkenntnisse**

Ich fühle mich in meiner anfänglichen Vermutung, dass ich im Bereich der Verbesserungen etwas verändern muss, bestätigt, wobei mir im Laufe meiner Untersuchung immer klarer wurde, dass ich dafür in meinem Unterricht mehr Zeit zur Verfügung stellen muss.

Ich ertappe mich immer wieder dabei, dass ich mich mehr darauf konzentriere, Inhalte zu vermitteln und dem Spracherwerb zu wenig Aufmerksamkeit schenke. So nehme ich mir fest vor, den Rat von Michael Lewis, *“The object of the classroom activity is language learning not language teaching.”* (Lewis 1991:93), im Hinterkopf zu behalten.

Aus den Rückmeldungen der SchülerInnen kann ich auch erkennen, dass sie sich sowohl ein regelmäßiges Wiederholen von neuen Vokabeln und Strukturen als auch ein häufigeres Besprechen von allgemein auftretenden Fehlern wünschen.

Damit die eingeführten Maßnahmen greifen können, muss ich ihre Durchführung konsequenter überwachen, auch wenn dies auf Kosten von „neuem Stoff“ geschieht. So werden die SchülerInnen leichter akzeptieren, dass Verbesserungen in der neuen Form keine lästige und sinnlose Zusatzarbeit sondern ein Mittel sind, um ihren Lernfortschritt zu steigern, sind.

SchülerInnen sehen sich, wenn sie eine sehr genau korrigierte Hausübung zurückbekommen, oft mit einem „Schlachtfeld“ (Bartram 1994: 78) konfrontiert und fühlen sich mit der Verbesserung überfordert.

Manche Fehler sind oft „Ausrutscher“ und müssen nicht besonders hervorgehoben werden. Fehlern, die die Verständlichkeit beeinträchtigen, sollte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Der Erfolg von Fehleranalysen und anderen Strategien hängt vor allem vom Fleiß der /des jeweiligen Schülers/in ab. Wobei mir aufgefallen ist, dass besonders die guten SchülerInnen sehr gewissenhaft arbeiten, während die schwächeren SchülerInnen schwer dazu zu motivieren sind. Diese Beobachtung würde die von Candlin und Krashen aufgestellte These (siehe 2.2), dass erfolgreiche LernerInnen besonders gut bei der Auswertung des Feedbacks sind, bestätigen.

Ich habe den Eindruck, dass ich den SchülerInnen vermitteln konnte, dass mir ihr Lernfortschritt wichtig ist, und ich bereit bin, sie so viel wie möglich zu unterstützen.

Und schließlich darf ich nicht vergessen, dass ein positives Feedback das Selbstbewusstsein der Lernenden stärkt und sich förderlich auf den Lernerfolg auswirkt.

## **4.2 Meine Maßnahmen für die Zukunft**

### **4.2.1 Meine Korrektur**

Ich korrigiere Hausübungen nicht mehr mit der Absicht jeden Fehler anzustreichen, sondern versuche auf eine eingeschränkte Anzahl von Fehlern aufmerksam zu machen, wobei ich Ausdrucks- und Vokabelfehler über Grammatikfehler stelle, da ich glaube, dass dies den SchülerInnen besonders hilft, ihren Wortschatz zu erweitern und ihre Sprachkompetenz zu verbessern.

Dabei erscheint es mir sehr wichtig, die SchülerInnen immer wieder darauf hinzuweisen, da manche von ihnen Teile ihrer Hausübungen für die Schularbeiten auswendig lernen und damit natürlich auch die Fehler mitlernen. Andererseits sind sie nicht mit dem von Bartram erwähnten „Schlachtfeld“ konfrontiert und haben das Gefühl, mit einer „überschaubareren“ Menge von Fehlern zu tun zu haben.

Die Fehler werden markiert und mit „codes“ versehen und komplett unverständliche Textteile werden komplett umformuliert.

Ich versuche immer positive Aspekte einer Arbeit herauszustreichen.

#### **4.2.2 Verbesserungen durch die SchülerInnen**

Ich mache die SchülerInnen von Anfang an mit einem Katalog von folgenden Maßnahmen vertraut und fordere diese konsequent ein:

- 1) Sammeln ihrer schriftlichen Arbeiten in einem Portfolio mit jeweils angefügter Fehleranalyse.
- 2) Richtigstellung von ausgewählten im Text angezeichneten Fehlern.
- 3) Sammlung von richtig gestellten individuell und allgemein auftretenden Ausdrucksfehlern.
- 4) Peer correction und Verbessern von ausgesuchten fehlerhaften Sätzen in Gruppen.

Bei all diesen Maßnahmen ist es mir auch wichtig, den SchülerInnen bewusst zu machen, dass Fehler ein Teil ihres Lernprozesses sind und ich ihnen helfen will, sie los zu werden. Sie sollen nicht den Eindruck bekommen, dass ich mich nur auf ihre Fehler konzentriere und alle anderen Aspekte außer Acht lasse.

#### **4.3 Neue Fragen**

Die erste Frage, die sich mir für die Zukunft stellt, ist, ob sich bei konsequenter Anwendung über einen längeren Zeitraum wirklich ein Lernfortschritt bei den SchülerInnen einstellt. Zieht man in Betracht, dass schwächere SchülerInnen bei der Interpretation von Feedback weniger erfolgreich sind, wäre zu überlegen, wie man sie besser unterstützen und auch mehr motivieren kann.

Die Bewertung von Fehlern ist für mich auch noch nicht vollständig geklärt. Wobei ich mich in nächster Zeit besonders auf Fehler in der Textkohärenz konzentrieren möchte, denn da scheinen die meisten SchülerInnen die größten Probleme zu haben.

Da ich in Zukunft vermehrt in bilingualen Klassen unterrichten werde, möchte ich darüber nachdenken, wie weit ich die hier besprochenen Maßnahmen eins zu eins übernehmen kann, und wie ich auf die zum Teil völlig anderen Bedürfnisse der bilingualen SchülerInnen eingehen kann. So muss ich zum Beispiel berücksichtigen, dass hier der Spracherwerb ganz anders als bei RegelschülerInnen abgelaufen ist.