

**Entwicklung der Evaluationskompetenz angehender DaF-
Lehrpersonen durch Online-Tutorien**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur
Erlangung der Doktorwürde
des Fachbereichs
Germanistik und Kunstwissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von
Ana Cristina Silva dos Reis
aus Rio de Janeiro - Brasilien

Marburg, 2018

Vom Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-
Universität Marburg als Dissertation angenommen am: 26.09.2018
Tag der Disputation: 19.02.2019
Betreuerin/Erstgutachterin: Prof. Dr. Ruth Albert
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Kathrin Siebold

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei den nachstehenden Personen bedanken, ohne deren Hilfe die Anfertigung dieser Dissertation niemals zustande gekommen wäre:

Mein Dank gilt zunächst Frau Prof. Dr. Ruth Albert, meiner Doktormutter, für die engagierte Betreuung dieser Arbeit, für die freundliche Hilfe und die mannigfache Ideengebung, die mir einen kritischen Zugang zu dieser Thematik eröffnete. Jede Phase dieser Arbeit wurde von ihr intensiv, professionell und warmherzig begleitet. Besonders bedanken möchte ich mich auch für die Freiheit, die sie mir während des gesamten Forschungsprojektes gewährte, was maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beitrug. Ihr kompetenter Rat und ihre Hilfe kamen mir in zahlreichen Angelegenheiten sehr zugute. Die zahlreichen Gespräche auf intellektueller und persönlicher Ebene werden mir immer als bereichernder und konstruktiver Austausch in Erinnerung bleiben. Ich habe unsere Dialoge stets als Ermutigung und Motivation empfunden.

Ich danke außerdem Frau Prof. Dr. Kathrin Siebold für die hilfsbereite und wissenschaftliche Betreuung als Zweitgutachterin.

Ferner danke ich ganz herzlich meinen Freunden Arno Holl, Michael Hartung und Christian Hildebrandt sowie meinen Freundinnen Anja Boger und Franziska Schlegel, die jederzeit und in verschiedenen Phasen dieser Arbeit bereit waren, redaktionelle Korrekturen durchzuführen und mich zu ermutigen.

Mein außerordentlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hans Schauer und Frau Katharina Fahling M.A., ohne deren Geduld und liebevolles Verständnis in dieser beschwerlichen Zeit ein solcher Arbeitsumfang niemals hätte gelingen können. Die mehrfache Durchsicht dieser Abhandlung, ihre kritischen Betrachtungen, ihre differenzierten Anmerkungen sowie die redaktionellen Korrekturen der Endfassung meiner Arbeit, vor allem aber ihr moralischer Beistand und der menschliche Halt, haben mir Kraft und Mut zur Anfertigung und Vollendung meiner Dissertation gegeben. Wegen ihrer persönlichen Bindung und Unterstützung gebührt ihnen hier mein großer und besonders herauszustellender Dank.

Des Weiteren möchte ich mich bei Heber de Oliveira und Daniel Haller für die Unterstützung bei der Erstellung von Excel-Tabellen und Grafiken bedanken, die mir in der Auswertungsphase von großer Hilfe waren.

Danken möchte ich zudem Frau Ines Paland M.A., Projektkoordinatorin der Lernplattform Deutsch-Uni Online, für die Erlaubnis, über die Plattform das Online-Tutorium einzurichten.

Tief dankbar bin ich meinen Freundinnen Vera Usoltseva, Daniele Gallindo, Verônica Estevo Lukow, Claudia Morales, Cintia Bindo Schelin, Tassiana Duarte Cramer und meinen Freunden George Madeiro und Dago Schelin, für ihre unglaublich hilfreiche Unterstützung und ihre Ermutigung bei der Anfertigung dieser Doktorarbeit.

Mein ganz besonderer Dank aber gilt meinem liebevollen Vater, Agostinho Rosa dos Reis, der mir meinen bisherigen Lebensweg ermöglicht hat und dem ich diese Arbeit widme.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	5
1. Einleitung	7
2 Theoretischer Rahmen	10
2.1 Lehrerausbildung: Ein Einblick in den Prozess.....	10
2.2 Fremdsprachenlehrrausbildung: Stärken, Schwächen und Reformüberlegungen	16
2.3 Lehrkompetenz: Modelle und Messung	29
2.3.1 Die Kompetenzansätze bzw. -modelle in der Lehrerausbildung.....	29
2.3.2 Was ist Lehrkompetenz?	36
2.3.3 Kompetenzmodellierung und -messung	40
2.4 Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung.....	46
2.4.1 Zu einer Definition des Fehlerbegriffs und zu den Ursachen von Fehlern	46
2.4.2 Zur Fehlerkorrektur	53
2.4.3. Die schriftliche Fehlerkorrektur: Bewerten, Beurteilen und Feedback.....	56
2.4.3.1 Zu den Begriffen Bewerten, Beurteilen und Benoten	57
2.4.3.2 Fehlerbewertung und Beurteilung schriftlicher Leistungen	58
3. Forschungsdesign	64
3.1. Kontext und Forschungsfrage.....	64
3.2 Konzeption und Ablauf des Teletutoriums.....	66
3.2.1 Vorbereitungsphase des Teletutoriums	67
3.2.1.1 Ablauf des Blockseminars	69
3.2.1.2 Deutsch-Uni Online (DUO-Lernplattform).....	73
3.2.1.3 Seminar- bzw. Forschungsteilnehmende	77
3.2.2 Praxisphase	81
4. Erstellung der Kriterien, Datenanalyse und -auswertung.....	88
4.1 Kriterien für die Analyse der erhobenen Daten.....	88
4.2 Globaler Überblick über die erhobenen Daten	91
4.3 Datenanalyse und -auswertung.....	99

4.3.1 Datenanalyse.....	100
4.3.1.1 Grafik A - Korrekturverhalten allgemein pro Tutor/in.....	100
4.3.1.2 Grafik B - Korrekturverhalten pro Tutor/in – pro Teilnehmende	109
4.3.1.3 Grafik C - Korrekturverhalten pro Tutor/in, pro Teilnehmende und Aufgaben....	118
4.3.1.4 Grafik D - Gesamtinformationen.....	134
4.3.2 Auswertung der Daten.....	136
4.3.2.1 Tutor Vitor.....	137
4.3.2.2 Tutorin Karin	142
4.3.2.3 Tutorin Magdalena	150
4.3.2.4 Tutorin Sabrina.....	159
4.3.2.5 Tutorin Dora	163
4.3.2.6 Tutorin Erika	170
4.3.2.7 Tutorin Olivia	175
4.3.3 Allgemeiner Korrekturvorgang im Vergleich	181
5 Fazit und Ausblick.....	193
Literaturverzeichnis	209
Anhang 1a: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis.....	217
Anhang 1b: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis.....	218
Anhang 1c: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis.....	220
Anhang 2: Fragebogen zur Auswahl von Probanden	224
Anhang 3: Lernertext und Korrekturmuster (Vorbereitungsphase)	226
Anhang 4a: Überblick über die grammatikalischen und inhaltlichen Punkte im Lehrwerk <i>em neu</i> Hauptkurs B1.....	227
Anhang 4b: Überblick über die grammatikalischen und inhaltlichen Punkte im Lehrwerk Mittelpunkt B2	230
Anhang 5a: Erste Schreibaufgabe.....	233
Anhang 5b: Zweite Schreibaufgabe	234
Anhang 5c: Dritte Schreibaufgabe	235
Anhang 5d: Vierte Schreibaufgabe.....	237

Anhang 6: Kriterienliste zur Bewertung des Korrekturverfahrens von den angehenden Deutschlehrenden	238
Anhang 7a: Tabelle 1:.....	240
Anhang 7b: Tabelle 2	241
Anhang 7c: Tabelle 3.....	242
Anhang 8: Tabelle 4	243
Anhang 9: Tabelle 5	244
Anhang 10 a: Grafik A (Pro Tutor – alle Aufgaben – Gesamtfehler korrigiert im Tutorium)	245
Anhang 10 b: Grafik B (Pro Tutor pro Lernende – Gesamtfehler in allen Aufgaben).....	249
Anhang 10 c: Grafik C (Pro Tutor pro Teilnehmer einzelne Aufgaben in Prozent der Gesamtfehler pro Aufgabe).....	253
Anhang 10d: Grafik D (allgemeines Korrekturverhalten).....	259
Anhang 11: Übersicht über die Korrekturverfahren.....	260
Erklärung	264
Einlegeblatt	265

Abkürzungsverzeichnis

DaF – Deutsch als Fremdsprache

DaZ – Deutsch als Zweitsprache

DUO – Deutsch-Uni Online

ECTS – European Credit Transfer System

FSU – Fremdsprachenunterricht

GeP – Gießener elektronisches Praktikum

GeR – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

ILIAS – Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System (freie Software zum Betrieb einer Lernplattform)

L1 – Lernende/r 1

L2 – Lernende/r 2

LMU – Ludwig-Maximilians-Universität München

MEC – Ministério da Educação (Ministry of Education)

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

PISA – Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)

Telc – The European Language Certificates

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

WiSo – Name des vorliegenden Projekts, das im Winter- und im Sommersemester umfasste.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung (Klippel, 2003, S. 116f)	20
Tabelle 2: Fehlereinordnung nach Beurteilungskriterien von Kleppin (1997, S. 18) ..	60
Tabelle 3: Übersicht von den Anforderungen der schriftlichen Schreibaufgaben (telc B1/B2)	84
Tabelle 4: Gesamte Anzahl der Lernenden und Texte im Online-Tutorium	91

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Korrigierter Text nach Kleppins Muster	60
Abbildung 2: Arbeitsblatt von der DUO-Schulung	75
Abbildung 3: Informative E-Mail über die Lernplattform DUO	86
Abbildung 4: Grafik A Tutor Vitor	101
Abbildung 5: Grafik A Tutorin Karin	102
Abbildung 6: Grafik A Tutorin Magdalena	103
Abbildung 7: Grafik A Tutorin Sabrina	105
Abbildung 8: Grafik A Tutorin Dora	106
Abbildung 9: Grafik A Tutorin Erika	107
Abbildung 10: Grafik A Tutorin Olivia	108
Abbildung 11: Grafik B Tutor Vitor	110
Abbildung 12: Grafik B Tutorin Magdalena	112
Abbildung 13: Grafik B Tutorin Dora	113
Abbildung 14: Grafik B Tutorin Erika	115
Abbildung 15: Grafik B Tutorin Olivia	116
Abbildung 16: Grafik C Tutor Vitor	119
Abbildung 17: Grafik C Tutorin Karin	120
Abbildung 18: Grafik C Tutorin Magdalena (L1)	122
Abbildung 19: Grafik C Tutorin Magdalena (L2)	123
Abbildung 20: Grafik C Tutorin Sabrina	125
Abbildung 21: Grafik C Tutorin Dora (L1)	125
Abbildung 22: Grafik C Tutorin Dora (L2)	127
Abbildung 23: Grafik C Tutorin Erika (L1)	129
Abbildung 24: Grafik C Tutorin Erika (L2)	130
Abbildung 25: Grafik C Tutorin Olivia (L1)	132

Abbildung 26: Grafik C Tutorin Olivia (L2)	133
Abbildung 27: Grafik D – Gesamtkorrekturverhalten im Online-Tutorium	135
Abbildung 28: Korrektur-Fenster der DUO-Lernplattform	146
Abbildung 29: Sabrinas Korrektur	160

1. Einleitung

Heutzutage ermöglichen neue Technologien das Überschreiten räumlicher Grenzen. Sie vereinfachen nicht nur die Kommunikation zwischen Menschen, sondern tragen auch zu einer interkulturellen Begegnung und Vernetzung von Menschen aus verschiedenen Ländern bei.

Auch im Kontext des Fremdsprachenlernens haben die digitalen Medien an Bedeutung gewonnen. Sie können räumliche Entfernungen überwinden und als anschauliche Ergänzung zu den Unterrichtshilfsmitteln dienen und wie beim E-Learning einen Raum repräsentieren, „an dem Lernende sich und ihre Arbeitsergebnisse produzieren und darstellen, an dem sie Simulationen durchführen und komplexe Lernwelten im Internet entdecken können und mit anderen Lernenden interagieren“ (Rösler, 2007, S. 9).

In der Forschungsliteratur werden zahlreiche Vorteile des internetgestützten Lernens dargestellt, wie z.B. vollkommen flexibel, orts- und zeitunabhängig zu sein sowie eine Rezeption aktueller Informationen aus jedem denkbaren Ort zu ermöglichen (Roche 2008a, S. 14; Paland, 2010, S. 159).

In meiner Masterarbeit habe ich mich mit der Unterstützung von Schreiblernprozessen in E-Learning-Umgebungen befasst. Analysiert wurde, wie die Fertigkeit Schreiben durch die Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO) gefördert werden kann und wie der/die Tutor/in die Lernenden in ihrem Schreiblernprozess begleitet. Im gesamten Schreiblernprozess der analysierten Plattform wurde eine Reihe von Phasen erkannt, in denen die Teilprozesse der schriftlichen Produktion in Form von Komponentenübungen erklärt und geübt werden können. Die Online-Tutorin der untersuchten virtuellen Klasse spielte auch eine entscheidende Rolle im Schreiblernprozess, wobei ihre Tätigkeit außer der persönlichen Beratung und der Förderung der Verantwortlichkeit der Lernenden für die Arbeitsweise und das Arbeitsergebnis, die Korrekturen der offenen Aufgaben, die Feedbacks und die Hinweise für die Verbesserung der Sprachkenntnisse der Lernenden umfasst hat.

Aus den bei meiner Masterarbeit entstandenen Ergebnissen und aus meiner Erfahrung als Masterstudierende haben sich folgende grundlegende Fragen ergeben: Kann auch die

Lehrkompetenz angehender Deutschlehrender durch digitale Medien gefördert werden? Welche Beiträge kann ein Online-Tutorium zur Ausbildung einer/eines Lehrenden leisten? Wie kann man aus Masterstudierenden Online-Tutoren/innen machen? Trägt ein Teletutorium zu einem Zuwachs an Evaluationskompetenz der angehenden Lehrperson bei? Wenn ja: wie und inwieweit?

Einige Wissenschaftler/innen haben sich schon mit der Verzahnung von Praxiserfahrung zukünftiger Lehrkräfte und Online-Tutorenausbildung befasst (Tamme, 2001; Würffel, 2002; Aschenbrenner et al., 2007; Freudenberg-Findeisen und Schröder, 2010). In ihren Untersuchungsergebnissen wurde festgestellt, dass „Blended Learning¹ und Online-Tutoren [...] in der Tat konkrete Unterstützung auf dem Weg durch den virtuell allen Lernenden zugänglichen, Material- und Methodendschungel‘ [anbieten können]“ (Aschenbrenner et al., 2007, S. 93).

Ein gutes Beispiel der Verzahnung von Praxiserfahrung und Tutorenausbildung ist das Gießener elektronische Praktikum (GeP): ein Teil eines Aufbaustudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF), in dem „die Studierenden dabei unter Verwendung der Kommunikationsmöglichkeiten des Internet mit Deutschlernenden an einem entfernten Ort [agieren]“ (Rösler, 2003, S. 206). Nach einem Ausblick auf die im GeP und in meiner Masterarbeit gesammelten Forschungsergebnisse konnten folgende Fragen gestellt werden: Wie kann man durch digitale Medien angehenden Deutschlehrenden bei der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz helfen und wie können sie im E-Learning-Verfahren dazu befähigt werden, Sprachlernende bei ihrem Lernprozess online zu begleiten und zu unterstützen?

Daraus entstand das Vorhaben, ein Kooperationsprojekt zur Entwicklung hybrider Lernformen² zwischen Deutschstudierenden an zwei brasilianischen Bundesuniversitäten und DaF-Masterstudierenden einer deutschen Universität durchzuführen – das Grundlage der hier vorgelegten Fallstudie ist. Die Zielsetzung meiner Untersuchung ist es, beantworten zu können, ob bzw. wie das für die Fallstudie eingerichtete Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beitragen bzw. führen kann.

¹ Der Begriff Blended Learning oder auf Deutsch „integriertes Lernen“ bezeichnet die Lernform, bei der die Vorteile von Präsenzveranstaltung und E-Learning kombiniert werden.

² Unter einer hybriden Lernform versteht Rösler (2007, S. 17ff) eine Mischung von Präsenzunterricht und Onlinephase und die sich daraus ergebenden Verknüpfungen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im einführenden Kapitel (Teil 2) geht es um den theoretischen Rahmen der durchgeführten Studie. Dabei wird zunächst im Teilkapitel 2.1 ein Einblick in den Prozess der herkömmlichen (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung gegeben. Anschließend werden im Teil 2.2 die aktuelle Diskussion um die Schwächen und Stärken der Lehrerausbildung sowie die Reformvorschläge für eine bessere Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte zusammenfassend dargestellt. Darauf aufbauend wird im Teilkapitel 2.3 auf die in der Fachliteratur erwähnten allgemeinen Kompetenzmodelle für die Lehrerausbildung eingegangen. Nach dem Blick auf die wichtigsten Modelle wird versucht, eine Definition für den Begriff „Kompetenz“ festzulegen, und im Anschluss daran wird die Problematik der Kompetenzmessung in der wissenschaftlichen Literatur behandelt. Das Teilkapitel 2.4 widmet sich sowohl der terminologischen Klärung des Fehlerbegriffs und der Ursachen von Fehlern als auch dem Thema schriftliches Korrekturverfahren (Fehlererkennung, -berichtigung, -bewertung bzw. -beurteilung und -therapie).

Im Fokus des dritten Kapitels steht das Forschungsdesign für die vorgelegte eigene Untersuchung. In diesem Teil wird die methodologische Konzeption der vorliegenden Studie präsentiert. Dazu werden zunächst im Teilkapitel 3.1 der Forschungskontext und die Forschungsfrage thematisiert und im Teilkapitel 3.2 werden der Ablauf und die Forschungsteilnehmenden des Online-Tutoriums dargestellt.

Darauf aufbauend widmet sich das vierte Kapitel der Auswertung der während der Studie erhobenen Daten. Zunächst werden im Teilkapitel 4.1 die Kriterien für die Datenanalyse vorgestellt und somit wird erklärt, wie diese entwickelt wurden. Danach erfolgt im Teil 4.2 ein globaler Überblick über die erhobenen Daten. Schließlich wird im Teilkapitel 4.3 auf die genauere Analyse und Auswertung der Daten eingegangen.

Hier sei noch anzumerken, dass für die Analyse der Daten sowohl die zitierten Lehrberichte als auch die Kommentare, die die Tutoren/innen verfasst haben, in der Schreibweise der Tutoren/innen wiedergegeben werden. Aus diesem Grund wurden die Fehler der Versuchsteilnehmer/innen nicht mit [sic!] gekennzeichnet.

Im Kapitel 5 wird eine abschließende Diskussion der Ergebnisse durchgeführt, ein Fazit gezogen und ein kurzer Ausblick gegeben.

2 Theoretischer Rahmen

In diesem Teil werden theoretische Konzepte und Überlegungen der Forschungsbereiche der fremdsprachlichen Lehrerbildung und Lehrkompetenz sowie der Fehlerkorrektur diskutiert, die sowohl eine große Bedeutung für die Forschungsfragen und die Analyse der erhobenen Daten in meiner Studie, als auch für ein besseres Verständnis des Verhältnisses zwischen diesen Disziplinen und der Rolle der neuen Medien für das Fremdsprachenlernen haben.

2.1 Lehrerbildung: Ein Einblick in den Prozess

Im Allgemeinen wird unter dem Begriff „Lehrerbildung“ verstanden, dass es um die institutionalisierte Anleitung für den Beruf der Lehrenden geht, die an Hochschulen und Studienseminaren stattfindet. Am Anfang des 21. Jahrhunderts haben das Bildungsnetz „Eurydice“ der Europäischen Union (EU) und die Initiative der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) versucht, außer den Schulsystemen auch die Lehrerbildung international zu vergleichen (vgl. Eurydice, 2001 ff.; OECD 2004b). Parallel dazu wurden auch in Deutschland Ansätze entwickelt, um über „die Grenzen der eigenen Lehrerbildung hinauszuschauen“ (Blömeke, 2006, S. 393).

Aber was hat die Ausbildung fremdsprachlicher Lehrpersonen (Fokus in meiner Arbeit) mit der normalen Lehrerbildung zu tun? In seinem Beitrag „Institutionen, Formen und Inhalte der Lehrerbildung“ deutet der Wissenschaftler Kuhfuß (2013) darauf hin, dass die Ausbildung fremdsprachlicher Lehrender auch zur herkömmlichen Lehrerbildung gehört. Aus diesem Grund bietet dieses Teilkapitel einen ersten Blick auf die allgemeine Lehrerbildung und in dem nächsten Kapitel wird auf die fremdsprachliche Lehrerbildung eingegangen.

In vielen Ländern werden angehende Lehrende in einem zweiphasigen System (theorie- und praxisbezogen) an Hochschulen ausgebildet. Auf diese Weise können sie später ein Schulfach oder sogar zwei Schulfächer unterrichten. Angehende Sprachlehrende studieren in vielen Ländern in einem theorie- und praxisbezogenen System zwei Sprachen: ihre

Muttersprache und eine Fremdsprache. Beispielweise studiert in vielen brasilianischen Bundesländern eine zukünftige Lehrperson zuerst vier Jahre auf Bachelor ein Schulfach wie Mathematik oder Biologie, oder zwei Schulfächer Portugiesisch und Deutsch oder Portugiesisch und Englisch. Danach besucht sie die sogenannte „Licenciatura“, eine zweijährige Ausbildung, die sich auf eine pädagogische und praktische Phase konzentriert.

In meiner Studie befaße ich mich mit der Ausbildung von angehenden Lehrenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an einer deutschen Universität. Da die Teilnehmenden an dieser Untersuchung deutscher oder ausländischer Herkunft sind, und entweder auf Lehramt DaF als Nebenfach und Germanistik studierten oder den Masterstudiengang DaF/DaZ absolvierten, und einige in ihrem Herkunftsland schon eine Lehrerausbildung abgeschlossen hatten, ist es sinnvoll, sich die Analyse von Blömeke (2006) über die Lehrerausbildung im internationalen Vergleich anzusehen.

Dadurch kann man einerseits nachvollziehen, welches Vorwissen die Teilnehmenden während ihres Einsatzes in dem Online-Tutorium aktivieren konnten, und sich andererseits darüber informieren, welche Beiträge Untersuchungen im Rahmen der Lehrerausbildung zur Reform der (fremdsprachlichen) Lehrerausbildung leisten können.

Bevor Blömekes Analyse hier dargelegt wird, wird zuerst ein kurzer Überblick über die gegenwärtige Lehrerausbildung in Deutschland gegeben.

Gemäß Kuhfuß (2013, S. 342) wird die traditionelle Lehrerausbildung in Deutschland „durch Landesgesetze und -verordnungen geregelt und spiegelt somit das föderale Bildungswesen wider“ (ebd., S. 342). Sie könne mithilfe folgender struktureller Merkmale von den anderen europäischen Lehrerausbildungsmodellen unterschieden werden:

1. Die Zweiphasigkeit der Ausbildung: In der ersten Phase handelt es sich um das Lehramtsstudium und in der zweiten um eine Vorbereitungsphase auf die Praxis in meist eigenständigen Studienseminaren und Ausbildungsschulen
2. Die Ausbildung für einen bestimmten Schultyp
3. Die Ausbildung in (meist zwei) Schulfächern.

Die bisherige Lehrerausbildung wurde unter die Lupe genommen und ist folgendermaßen kritisiert worden:

Sie sei nicht praxisnah, verteilte Theorie und Praxis getrennt auf die beiden Phasen, baue zu wenig anschlussfähiges und berufsqualifizierendes Wissen auf, führe zu einem im europäischen Vergleich zu

hohen Eintrittsalter der Absolventen in den Lehrerberuf und sei in zu viele unterschiedliche Länderlehrausbildungen zersplittert. (Kuhfuß, 2013, S. 342)

An dieser Stelle muss man besonders hervorheben, dass das Masterstudium DaF an der Philipps Universität Marburg, an der mehr als die Hälfte der Versuchspersonen dieser Studie damals ihr Studium bzw. Masterstudium absolvierten, außer drei wichtigen Säulen (Sprachwissenschaft, Landeskunde- und Literaturvermittlung sowie Methodik/Didaktik und Empirie) auch ein betreutes Unterrichtspraktikum umfasst, in dem die angehenden Lehrenden selbst unterrichten. In diesem Sinne ist das DaF-Masterstudium an der Universität Marburg nicht nur praxisnah, sondern verbindet auch Theorie und Praxis während des Studiengangs.

Die von mir geplante und durchgeführte Untersuchung beabsichtigt, den Studierenden nicht nur die Praxis im Rahmen „Lernertexte berichtigen, bewerten und beurteilen“ während ihrer Ausbildung als zukünftige DaF/DaZ-Lehrenden nahe zu bringen, sondern insbesondere auch anschlussfähiges und berufsqualifizierendes Wissen aufzubauen.

Nach einer Auseinandersetzung mit den „Eurydice“- und OECD-Daten wies Blömeke (2006) darauf hin, dass sowohl das Bildungsnetz der EU als auch die OECD in ihren Versuchen die Lehrerausbildung nach einem einheitlichen Kriterienraster begreifen. Diese Untersuchungen finden jedoch ihre Grenzen, „wenn nach komplexen Systemtypen und deren Zusammenhang zu sozio-kulturellen Kontexten gefragt wird“ (ebd., S. 394).

In einer explorativen Studie konzentrierte sich Blömeke (2006) auf dieses Defizit und versuchte, durch einen internationalen Vergleich der Lehrerausbildung von acht Ländern (Deutschland, Bulgarien, England, Italien, Mexiko, Südkorea, Taiwan und den USA) „grundlegende Strukturmerkmale der Ausbildung zu identifizieren, eine Typologie dieser Merkmale zu entwickeln und sie auf mögliche Zusammenhänge zum sozio-kulturellen Kontext zu untersuchen“ (ebd., S. 394).

Nach einer ausführlichen Analyse von Blömekes Studie können folgende Merkmale als Kernmerkmale von Ausbildungssystemen im Vergleich erfasst werden: die Ziele der Lehrerausbildung, ihre inhaltlichen Komponenten, die Form ihrer Institutionalisierung, die Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Eingangsselektivität der Ausbildung, der Grad an Wettbewerbsorientierung zwischen den Ausbildungsinstitutionen und die Kontrolle ihrer Leistungsfähigkeiten. Auf die vier ersten Kernmerkmale wird im Folgenden zusammenfassend eingegangen.

Mit Blick auf das erste Kernmerkmal wurde in allen acht untersuchten Ländern beobachtet, dass von einer wesentlichen Frage ausgegangen wird: Auf welche beruflichen Tätigkeiten müssen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer vorbereiten? Zwei wichtige Aspekte fallen dann in der Studie auf, nämlich „die Tätigkeit als Klassenlehrer und die von der Lehrperson wahrzunehmende Breite an Aufgaben aus dem Spektrum Unterrichten, Beurteilen, Erzielen und Mitwirken an der Schulentwicklung“ (ebd., S. 396).

Vor allem ist dieses erste Merkmal auch sehr wichtig für das von mir entworfene Online-Tutorium, in dem die Lehrtätigkeit „schriftliche Texte berichtigen und beurteilen“ ausgeübt wurde. Aus diesem Grund wird im Teilkapitel 2.4 (Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung) auf die eben genannte Frage eingegangen: Auf welche Tätigkeiten im Rahmen der schriftlichen Korrektur muss sich eine angehende Lehrperson vorbereiten? In diesem Teil wird dann die aktuelle Auseinandersetzung mit den für das fremdsprachliche Lehren erforderlichen berufsrelevanten Kompetenzen berücksichtigt, denen sich das Teilkapitel 2.3 (Lehrkompetenz: Modelle und Messung) widmet.

In dem zweiten identifizierten Merkmal handelt es sich um wichtige inhaltliche Komponenten in der Lehrerausbildung, die in den analysierten Ländern übereinstimmen: erziehungswissenschaftliche Inhalte und schulpraktische Erfahrungen.

Was die Form der Institutionalisierung der Ausbildung betrifft, wurde eine große Fragmentierung festgestellt:

In Deutschland, England und Italien findet die Ausbildung an zwei aufeinander folgenden Institutionen statt, die verschieden organisiert sind (wissenschaftliche Hochschulen und außeruniversitäre staatliche Einrichtungen). In den USA sind ebenfalls zwei Ausbildungsphasen zeitlich hintereinander geschaltet, allerdings handelt es sich in beiden Fällen um universitäre Einrichtungen. In Bulgarien, Mexico, Südkorea und Taiwan findet die Lehrerausbildung einphasig an wissenschaftlichen Hochschulen statt (ebd., S. 397).

Während der Ausbildungsphase ist eine weitere Fragmentierung zu erkennen, weil die Komponenten der Ausbildung an verschiedenen Orten vermittelt werden. Außer Deutschland und Taiwan offerieren alle anderen Länder die wissenschaftliche Ausbildung an einer speziell dafür eingerichteten Universität oder an allgemeinen Universitäten. In Deutschland und Taiwan werden die fachliche und die berufsbezogene Ausbildung getrennt voneinander organisiert und finden an unterschiedlichen Fakultäten statt.

Von den vier Ländern mit zweiphasiger Ausbildung verteilen nur Deutschland, England, und Italien die 2. Phase der Lehrerausbildung auf zwei Orte: die universitäre bzw. staatliche Ausbildungsinstitution und assoziierte Schulen.

In der Lehrerbildungsforschung wird am meisten darüber diskutiert, wie die Vermittlung von berufsbezogenem Theoriewissen und praktischen Handlungsabläufen am besten organisiert werden soll. In ihrem Ländervergleich weist Blömeke (2006) darauf, dass Theorie- und Praxiswissen in einigen Ländern wie Bulgarien, Italien, Mexiko und den USA in der berufsbezogenen Ausbildung integriert vermittelt werden. Trotzdem wurden Unterschiede je nach institutioneller Zuordnung in der Studie nachgewiesen, z.B. „inwieweit die Vermittlung generalisierter Konzepte (an Universitäten) oder situationsorientierter Technologien (*what works*, in außeruniversitären Ausbildungszusammenhängen) im Vordergrund steht“ (ebd., S. 398).

In Deutschland werden das berufsbezogene Theoriewissen und die praktischen Handlungsabläufe in zwei unterschiedlichen Phasen vermittelt. In einer ersten Phase setzen sich die angehenden Lehrenden mit einer theorieorientierten fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an der Universität auseinander. Danach erfolgt die zweite Phase, in der die praktischen Handlungsabläufe „in einem Wechselspiel von selbständigem Unterricht, angeleiteten Erprobungen und Weitergabe des vorhandenen Praxiswissens“ (ebd., S. 398) im Vordergrund stehen.

Im Gegensatz zu den zwei ost-asiatischen Ländern (Südkorea und Taiwan), in denen die praktischen Handlungsabläufe außer einem kurzen Praktikum nicht vorhanden sind, wird in England kaum berufsbezogenes Theoriewissen erworben. In diesem Land wird unmittelbar nach einem Bachelor eine berufsbezogene Ausbildung absolviert, in der das Lernen in der Praxis bevorzugt wird.

Am Rande sei auch erwähnt, dass die Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der DaF/DaZ-Lehrerbildung je nach institutioneller Zuordnung auch unterschiedlich betrachtet werden kann. In vielen Ländern, z.B. auch in Brasilien, gehört die Ausbildung einer DaF/DaZ-Lehrperson zu der allgemeinen zweiphasigen Lehrerbildung, bei der sich die angehende Lehrperson zuerst mit fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem, erziehungswissenschaftlichem und theorieorientiertem Wissen beschäftigt, und danach in einer zweiten Phase die praktischen Handlungsabläufe bei einem Praktikum mit angeleiteten Erprobungen und selbständigem Unterricht erwirbt.

Parallel zu diesem zweiphasigen System werden in manchen Ländern Theorie- und Praxiswissen während der berufsbezogenen Ausbildung integriert vermittelt. Das ist z.B. der Fall an der Bundesuniversität von Pelotas (UFPel) in Santa Catarina im Süden von

Brasilien³, woher einige der Lernertexte, die während des hier durchgeführten Online-Tutoriums berichtigt wurden, stammen (siehe Teilkapitel 3.2.1.3).

An der Philipps-Universität Marburg werden das berufsbezogene Theoriewissen und die praktischen Handlungsrouninen in dem DaF-Masterstudiengang ebenfalls integriert vermittelt. Hier werden also die zwei Ausbildungsphasen nicht getrennt voneinander durchgeführt. Die Masterstudierenden beschäftigen sich in den Seminaren gleichzeitig mit Theorie und Praxis, indem sie z.B. ihr theoretisch erworbenes Wissen von Sprachen-, Landeskunde- und Literaturvermittlung in Unterrichtskonzepte umsetzen und mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen ausprobieren. Abschließend werden die gesamten, während der Ausbildung erworbenen Kenntnisse, im betreuten Unterrichtspraktikum in authentischen Lernsituationen mit Deutschlernenden⁴ angewandt.

In Blömekes Studie wird weiterhin versucht, einen allgemeinen Blick auf die Bildungssysteme in vielen Ländern zu werfen. Zusammenfassend konnten in der Studie die bereits beschriebenen Kernmerkmale identifiziert werden, mit denen sich Lehrerausbildungssysteme länderübergreifend beschreiben lassen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass diese Systeme im Ganzen und im Detail verschieden gestaltet sein können. Die Forscherin hat zwölf Strukturmerkmale identifiziert, auf deren Basis sich vier Typen von Ausbildungssystemen herausarbeiten lassen. Die Ausprägungen dieser vier Typen hängen eng mit dem soziokulturellen Kontext zusammen.

Da es in meiner Studie um eine Forschung im fremdsprachlichen Bereich gehen soll, die gern mit Verbesserungsvorschlägen zur Reform der Lehrerausbildung beitragen möchte, wird im nächsten Abschnitt auf die Fremdsprachenlehrerausbildung, ihre Stärken und Schwächen sowie die in der Forschung diskutierten Reformüberlegungen eingegangen.

³ Der Studiengang Lizentiat Portugiesisch-Deutsch an der Bundesuniversität von Pelotas (UFPeL) ist so aufgebaut, dass die Studierenden bereits im ersten Semester anfangen, die vom MEC (Ministry of Education) erforderlichen Voraussetzungen für ihre Lehrerausbildung zu erwerben. In den ersten Semestern besteht schon die Verpflichtung zum Besuch des Studienfachs „Sozialhistorisch-Philosophische Grundlagen der Bildung“. Vom fünften Semester an beginnen die praktischen Tätigkeiten der Lehre mit einem Beobachtungspraktikum, Interventionspraktikum und Unterrichtspraktikum. Die Praktika umfassen immer jeweils die zwei Fächer: eins für Portugiesisch und Literatur und eins für die Fremdsprache.

⁴ Die DaF-Masterstudierenden der Philipps Universität Marburg unterrichten meistens zu zweit in ihrem betreuten Praktikum ausländische Studierende auf den Niveaustufen B1-B2-C1, die entweder an einem Erasmus-Programm teilnehmen oder einfach ihre Deutschkenntnisse verbessern möchten. Aufgrund der Vielzahl an Masterstudierenden unterrichten sie maximal dreimal während des Praktikums und haben keine Gelegenheit, sich mit dem schriftlichen Ausdruck zu beschäftigen. In einzelnen Fällen finden einige Studierende einen Praktikumsplatz im Sprachenzentrum (eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Philipps-Universität Marburg), in dem sie die Verantwortung für eine Klasse übernehmen und ihre erste Erfahrung in allen Bereichen (bei der Unterrichtsvorbereitung, Grammatik-, Landeskunde- und Literaturvermittlung sowie der schriftlichen und mündlichen Korrektur) sammeln können.

2.2 Fremdsprachenlehrerausbildung: Stärken, Schwächen und Reformüberlegungen

Durch die aktuellen globalen Gegebenheiten bringen politisch-wirtschaftliche Situationen und Kriege Menschen in Bewegung, in anderen Ländern bessere Lebensperspektiven für einen möglichen Neuanfang zu suchen. So scheint es, dass den Fremdsprachenlehrenden ein breiter Arbeitsmarkt offen steht, welcher sich in einem raschen Wandel befindet und für den die fremdsprachliche Lehrerausbildung eine wichtige Rolle in der Praxis spielt (vgl. Christ, 2003, S. 59). Legutke (2003, S. 150) verweist deswegen darauf, dass „die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen [...] die Lehrer vor neue Herausforderungen [stellen]. Das Berufsfeld selbst hat sich verändert: Zunehmende soziale und kulturelle Heterogenität verlangt nach neuen bildungspolitischen und pädagogischen Antworten.“

Was die neuen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts angeht, wurden in den „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ der Kultusministerkonferenz (Sekretariat 1994, S. 3-6) folgende Merkmale und Problemfragen angeführt, die „die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im vergangenen Jahrzehnt betroffen haben“: Fremdsprachenunterricht in Grundschulen, bilingualer Unterricht namentlich in Sekundarschulen, Fremdsprachenunterricht in beruflichen Schulen, muttersprachlicher Unterricht („Herkunftssprachenunterricht“) für Kinder von Migranten und dessen notwendige Integration in den allgemeinen Unterricht, Lernziel interkulturelle Kompetenz, Vorbereitung auf lebensbegleitendes Lernen (Sekretariat 1994, S. 3-6; Christ 2002, S. 43f).

Natürlich lässt sich derzeit diese Liste im Hinblick auf die neuen Dimensionen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens noch weiter ergänzen. Fremdsprachenunterricht wird auch heute an Hochschulen und in Weiterbildungen im Rahmen des Lernens für den Beruf erteilt. In der Europäischen Union verfügt jeder EU-Bürger über das Recht der Freizügigkeit, in einem anderen Mitgliedstaat zu leben, zu arbeiten und zu wohnen. Infolgedessen können beispielweise auch viele Arbeitnehmer in einem Nachbarland berufstätig sein und trotzdem in ihrem Herkunftsland wohnen.

Dieses grenzüberschreitende Lernen in der persönlichen Begegnung – das Lernen für den Beruf oder als Ergänzung des Fachwissens in Weiterbildungen im In- oder Ausland – all das hat einen großen Einfluss auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Christ (2003, S. 59) zog daraus folgendes Fazit: „die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss

die neuen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen und der Vielfalt der Ausbildungsbedürfnisse Rechnung tragen.“

Bezüglich der Diskussion um die Fremdsprachenlehrerbildung weist die Wissenschaftlerin Kleppin (2003, S. 106) darauf hin, dass sich Fachdidaktiker und Sprachlehrforscher schon lange mit Fragen der aktuellen fremdsprachlichen Lehrerbildung, ihren Stärken, Schwächen und mit Reformüberlegungen auseinandersetzen würden.

In diesem Zusammenhang haben die Ergebnisse der internationalen Schülerleistungsuntersuchungen PISA und die Neuordnung der Lehrerausbildung nach der Bachelor-Master-Struktur im Rahmen des Bologna-Prozesses die Reform der Lehrerausbildung richtungsweisend beeinflusst. Kuhfuß (2013, S. 342) weist darauf hin, dass nach den schlechten PISA-Ergebnissen für das deutsche Bildungssystem die Ursachen dafür sowohl in der Lehrqualität als auch in der Lehrerausbildung gesucht wurden. Außerdem betont der Autor, dass nach dem Bologna-Prozess ein einheitlicher europäischer Hochschulraum gefordert wurde,

der durch eine dreistufige Studienstruktur mit Bachelor, Master und Promotion, durch vergleichbare Standards hinsichtlich der Studienzeiten, Lehrelemente und studienbegleitenden Prüfungen sowie durch ein vergleichbares Leistungsbewertungssystem (European Credit Transfer System, abgekürzt ECTS) gekennzeichnet ist. (ebd., S. 342)

In der gegenwärtigen Diskussion um Fremdsprachenlehrerbildung werden die inhaltlichen Stärken und Schwächen am meisten thematisiert. Im Folgenden wird auf dieses Thema eingegangen.

Basierend auf dem Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland stellt Bredella (2003, S. 43) fest, dass die verschiedenartigen Studienelemente aus den Fächern Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraktika von großem Vorteil für die aktuelle Lehrerbildung seien. Trotzdem deutet der Autor dieselben Elemente gleichzeitig als Schwäche der aktuellen Lehrerbildung, da diese ohne Bezug zueinander im Lehrerbildungssystem stehen.

Im Anschluss daran wird in der Fachdiskussion von einer Verbesserung der fremdsprachlichen Lehrerausbildung durch die inhaltliche Festlegung von Kerncurricula gesprochen:

In jedem Fall müssen fachliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Elemente aufeinander bezogen und miteinander abgestimmt werden. Aus pragmatischen und wissenschaftshistorischen Gründen ist zu vermuten, dass die Fachwissenschaften der Systematik der Disziplin zugrunde liegen, wohingegen Fachdidaktik und die verhaltenswissenschaftlichen Fächer stärker auch Kompetenzziele berücksichtigen. Nimmt man die zu erwerbenden Kompetenzen stärker in den Blick, dann müssen Kerncurricula nicht nur Themenkataloge zu den zu erwerbenden Wissensbeständen enthalten, sondern auch handlungsorientierte Veranstaltungsformen für die Einübung methodischer Kompetenzen. (Klippel, 2003, S. 119)

An dieser Stelle soll auch noch angemerkt werden, dass die in dem obigen Zitat erwähnten Elemente in der Lehrerausbildung von den Master-DaF-Studierenden der Philipps Universität Marburg in Verbindung miteinander stehen. Kompetenzziele werden auch berücksichtigt: Die Masterstudierenden sollen am Ende ihres Studiums in der Lage sein, „die deutsche Sprache wissenschaftlich zu beschreiben und angemessen zu vermitteln, qualifizierten Unterricht eigenständig vorzubereiten, durchzuführen und zu reflektieren, Lehrmaterialien zu bewerten und zu erstellen, aktuelle Ansätze zu hinterfragen und eigene Fragestellungen zu entwickeln.“⁵

Natürlich treten die Kompetenzziele des Masters-DaF an der Universität Marburg wie in fast allen Studiengängen in einem Kerncurriculum als Themenkataloge der zu erwerbenden Wissensbeständen auf. Diese Ziele enthalten handlungsorientierte Veranstaltungsformen für die Einübung der methodischen Kompetenzen, indem die Master-Studierenden in den Seminaren z.B. ihre Unterrichtskonzepte ausprobieren und wie in einer Theateraufführung die Rolle als Lehrperson spielen, während ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen als Lernende mitspielen.

Was die zu erwerbenden Kompetenzen im schriftlichen Korrekturbereich angeht, scheint die Umsetzung mit den anderen Studierenden, die entweder Muttersprachler/innen sind oder schon auf Muttersprachlerniveau schreiben können, ziemlich schwierig zu sein. Eine authentische Situation kann in diesem Fall nicht erreicht werden. In den Seminaren mit dem Thema Fehlerkorrektur versuchen die Dozenten, so gut es geht mit dieser Problematik umzugehen und deswegen bringen sie häufig authentische Lernertexte, die sie selbst von ihrem DaF-Unterricht in unterschiedlichen Kursen gesammelt haben, zur Korrektur mit.

In der Tat verschaffen die Dozenten den angehenden Lehrenden damit einen ersten Einblick auf das Korrekturverfahren (Fehler identifizieren, kategorisieren und korrigieren). Allerdings ist der Umgang mit Fehlern viel komplexer als nur Fehleridentifizierung und

⁵ Quelle: Studiengangsflyer <http://www.uni-marburg.de/fb09/studium/studiengaenge/ma-daf/dateien/flyer.pdf> (Letzter Zugriff: 11.06.2012)

Fehlerkorrektur. Außerdem gibt es viele andere wichtige Elemente, die zu einem Kontext bzw. zu einem Lehr- und Lernprozess gehören (siehe Teilkapitel 2.4). Daher ist das Forschungsvorhaben erstanden, ein Online-Tutorium zwischen einer deutschen Universität und einer brasilianischen Universität durchzuführen, um diesen Kontext bzw. den Lehr- und Lernprozess zu initiieren⁶.

In dem vorher erwähnten Abschlussbericht der Kultusministerkonferenz wird als weitere Schwäche der Bildung von Lehrenden die Praxisferne des Studiums genannt: „Die Konzentration auf Fachlichkeit behindere die didaktisch-methodische Qualifizierung, die Fachstudien der universitären Phase selbst seien nicht hinreichend an den Fachinhalten des Unterrichts orientiert, die Verwissenschaftlichung der Ausbildung führe zu einer beträchtlichen Praxisferne [...]“ (Terhart, 2000, S. 27).

Der Wissenschaftler Funk (2003, S. 69) betont in seinem Beitrag zur Ausbildung von DaF-Fremdsprachenlehrenden, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache mehr als jede andere Fremdsprachenphilologie aus der Praxis entstanden sei und unter anderem aus der Notwendigkeit geboren wurde, Lösungen für ein gesellschaftliches Problem zu finden, nämlich die (Zweit)Sprachlosigkeit von Migranten. Trotz enger Verbindung des Bereiches DaF mit der Praxis habe das sogenannte Fach es nicht einmal geschafft, „didaktische Grundkenntnisse und praktische Handlungsfähigkeit in Unterrichtssituationen zum Kern des Faches zu machen“ (ebd., S. 69).

Trotz aller Diskussionen auf Tagungen, Kongressen und DaF-Treffen konnte innerhalb der universitären Anbieter bisher kein Konsens über eine einheitliche DaF-Lehrenden-Ausbildung gefunden werden. Infolgedessen ist Funk (2003, S. 69) der Meinung, dass das Unternehmen eines Ausbildungskonsens für die Zukunft chancenlos sei und durch einen anderen Denkansatz ersetzt werden sollte: „Verstärkte Anstrengungen individueller Profilbildung der ausbildenden Institutionen, Transparenz der Profile für Studienbewerber und parallel dazu die Etablierung außeruniversitärer Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Bereich der Fremdsprachenlehre.“

⁶ Hier kann man sich fragen, warum nicht einfach ein Forschungsprojekt mit Institutionen wie Volkshochschulen und Sprachkursen in Erwägung gezogen wurde. Als ehemalige Deutschlernende kenne ich die Schwierigkeiten einer Person, die eine Fremdsprache lernt und die sich Situationen wünscht, in denen sie ihre Deutschkenntnisse verbessern kann. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, ein Online-Tutorium zwischen der Philipps Universität Marburg und zwei brasilianischen Universitäten durchzuführen, denn hier gibt es authentische Kommunikationssituationen zwischen den Lernenden und den angehenden Deutschlehrpersonen.

Um eine bessere Verständigung darüber zu haben, was man als Stärken und Schwächen des gegenwärtig gültigen Ausbildungssystems in Deutschland ansieht, erstellte Klippel (2003) eine Tabelle, mit der man sich einen Überblick darüber verschaffen kann, welche die am meisten diskutierten Stärken und Schwächen in der Lehrerbildung sind. Im Folgenden werden nur die von Klippel als relevant aufgezeichneten Stärken und Schwächen in der (Fremdsprachen-)Lehrerbildungsdiskussion angerissen:

Stärken	Schwächen
universitäre Ausbildung für alle Lehrämter (Ausnahme Baden-Württemberg)	geringe Verzahnung von Universität und Schule
breit angelegtes Zwei-Fächer-Studium	wenig Koordination zwischen den Fächern und innerhalb der Fächer, z.T. geringe Wahlmöglichkeit bei der Fächerkombination
ausgedehntes Studium, um ausreichendes fachliches und didaktisch-methodisches Wissen zu erwerben	Verzettelung und wenig zielstrebiges Studieren ohne weiteres möglich
Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	gelegentlich zu geringe Berücksichtigung der Fachdidaktik in Studium und Prüfungen
Schulform- bzw. Schulstufenbezug des Lehramtsstudiums	oft wenig Rücksicht auf diesen Bezug in den Fach- und Erziehungswissenschaften
Integration von Praxisphasen in das Studium	a) vielfach ungenügende Betreuung und Aufarbeitung dieser Praxiserfahrung durch die Universität b) meist keine gezielte Ausbildung der Praktikumslehrer
Erwerb wichtiger Schlüsselqualifikationen im Lehramtsstudium und dadurch polyvalenter Abschluss	fehlende internationale Anerkennung für das Staatsexamen
Vermittlung soliden Fachwissens	geringer Berufsfeldbezug dieses Wissens
Vertretung der wissenschaftlichen Fachdidaktik auf Professorebene	a) geringe personelle Ausstattung und ungenügende Akzeptanz der Fachdidaktik b) fehlender wissenschaftlicher Nachwuchs c) Abbau und Rückstufung fachdidaktischer Professuren
vielfältige und breite fachdidaktische Forschung sowie Einbindung von Studierenden in Forschungsaktivitäten	fachdidaktische wissenschaftliche Abschlussarbeiten sind nicht an allen Universitäten möglich
gemeinsame Veranstaltungen für Magister- und Lehramtsstudierende in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken	a) ungenügende Differenzierung der Studiengänge aufgrund der Überfüllung der Universitäten und ständigen Reduzierung der Ressourcen b) Magisterstudiengänge in Fachdidaktik nicht überall angeboten c) Einschätzung der Lehramtsstudierenden als weniger wissenschaftlich interessiert und kompetent

vielfältige Möglichkeiten der Studienortwahl	kein verpflichtendes Auslandssemester für Fremdsprachenlehrkräfte	Auslandsjahr bzw. angehende
Drei-Phasen-Modell	kaum inhaltliche Koordination und Verzahnung der drei Phasen	
Gesicherte Arbeitsplätze für Lehrer	kein Zwang zur Fortbildung für Lehrkräfte	
Studierende besitzen Lebenserfahrung und Organisationskompetenz durch häufige Nebentätigkeit während des Studiums	Berufsanfänger im Lehrerberuf sind relativ alt	

Tabelle 1: Überblick über die Stärken und Schwächen in der Lehrerausbildung (Klippel, 2003, S. 116f)

In Hinblick auf die in der Fachdiskussion aufgelisteten Schwächen wurden diese von Kleppin (2003, S. 106) nach zwei weiteren Gesichtspunkten aufgeteilt: die Beliebigkeit von Studieninhalten bei der Lehrerausbildung und die Endgültigkeit der Lehrerbildung mit Abschluss der zweiten Ausbildungsphase.

Was den ersten Punkt „Beliebigkeit von Studieninhalten“ betrifft, geht die Autorin davon aus, dass es notwendig sei, Mindeststandards zu entwickeln, die einige unumgänglich notwendige, aufeinander zu beziehende Bereiche enthalten, die relevant für mögliche Arbeitsfelder eines/einer zukünftigen Fremdsprachenlehrenden seien (ebd., S. 107f):

a) Sprachpraktische Ausbildungsmodule: Ein Ziel der Fremdsprachenlehrerbildung sei das Erreichen einer fremdsprachlichen Kompetenz auf einem hohen Niveau, die die/den Fremdsprachenlehrende/n erlaubt, nicht nur in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, sondern auch vor allem in der Unterrichtssituation in der Fremdsprache zu handeln, bei normalen Tätigkeiten wie Erklären, Korrigieren, Auffordern, Aufgaben stellen, Evaluieren usw.

Als Ergänzung der fremdsprachlichen Ausbildung wird das Erlernen einer anderen Fremdsprache in kleinem Maße vorgeschlagen, damit die wissenschaftlichen Selbstreflexionen über die Sprachlernprozesse gefördert werden können. Auf diese Weise könnten die zukünftigen Deutschlehrenden Verfahren aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik selbst erproben und ihren Einsatz im Unterricht reflektieren (Suchen nach Mustern, Bilden von Hypothesen, Abgrenzen gegenüber anderen Sprachen und Voraussehen von Interferenzen).

b) Fachwissenschaftliche Ausbildungsmodule: Außer den linguistischen und literaturwissenschaftlichen Modulen sollten landeskundliche und kulturwissenschaftliche Inhalte stärker als bisher in der Fremdsprachenlehrerausbildung mit einbezogen werden.

c) Erziehungswissenschaftliche Ausbildungsmodule: Die großen Veränderungen der letzten Zeit (Krieg, Auswanderung, ökonomisch-politische Probleme) haben einen großen Einfluss auf die Jugendlichen- und Erwachsenenbildung. Lernende aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichsten Kulturen lernen zusammen in einer Gruppe, was natürlich zu Problemen, aber auch zu besonderen Chancen führen kann, indem der Fremdsprachenunterricht als Ort interkulturellen Lernens, mehrsprachiger Lernerfahrungen und als Umfeld wahrgenommen wird. Die angehenden Lehrpersonen sollen darauf vorbereitet werden, diese Chancen zu nutzen.

d) Fremdsprachendidaktische Ausbildungsmodule: In diesen Modulen sollte die Fähigkeit zu einer theoriegeleiteten Reflexion über das Fremdsprachenlehren und -lernen gefördert werden. Forschungsergebnisse sind hier deswegen zu dokumentieren, damit die angehenden fremdsprachlichen Lehrenden so viel wie möglich die neuen Trends kennen lernen und ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht einschätzen können.

e) Hospitations- und Lehrpraktika: Bei diesen Modulen seien der Blick von außen auf den Fremdsprachenunterricht in einer Hospitation und die wissenschaftliche Begleitung durch Dozenten an den Hochschulen am wichtigsten und sollten durch Beobachtungsaufgaben bzw. gegenseitige Beobachtungen, durch einen Erfahrungsaustausch und über das Führen von Ausbildungsportfolios etc., geschult werden.

In Bezug auf den zweiten Gesichtspunkt, „die Endgültigkeit der Lehrerbildung“ mit Abschluss der zweiten Ausbildungsphase, deutet Kleppin (2003, S. 108) darauf hin, dass z. B. viele Lernziele, die sich selbst in den entsprechenden Richtlinien durchgesetzt haben, während der Ausbildung nicht angeboten werden können, wie z. B. interkulturelles Lernen, Lernen mit Unterstützung der Neuen Medien auch auf der Basis von Lernplattformen, Einsatz und Training von Lernstrategien und der Förderung von Lernerautonomie. Infolgedessen sei eine Weiterbildung nach der ‚Grundausbildung‘ verpflichtend und karriererelevant.

Kleppin (ebd., S. 108) betont noch, dass die Ausbildung im Bereich DaF und DaZ von der traditionellen Lehrerbildung in den modernen Fremdsprachen abgekoppelt sei. Laut der Autorin seien die Berufsfelder in diesen zwei Studiengängen in keiner Weise auf die Institution Schule hin ausgerichtet, sondern auf eine Praktikumsausbildung (Hospitations- und Lehrpraktika). Daraus lässt sich ableiten, dass die DaF/DaZ-Lehrerausbildung in Deutschland nicht zu der herkömmlichen Lehrausbildung gehört und keine Verbindungen zu dem deutschen Schulsystem herstellt, das zurzeit viele ausländische Kinder empfängt

und dem daher nur wenige auf die neue Realität im Lande vorbereitete Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Der aktuellen Situation der ausländischen Schulkinder, besonders der Flüchtlingskinder, wurde bisher in der Forschung wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Aber es lebt schon lange eine große Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (die drei wichtigsten Herkunftsländer sind vor allem die Türkei, Polen und Russland). Ihre Kinder müssen zwei Muttersprachen lernen (sogar drei, in denjenigen Fällen, in denen die beiden Elternteile jeweils aus verschiedenen Ländern kommen).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass einige angehende Deutschlehrende im Ausland das Glück haben, ihre Praxisphase an einer der deutschen Schulen ablegen zu können. Aber im Vergleich zu den angebotenen Möglichkeiten in der institutionalisierten traditionellen Lehrerausbildung mit der zweiten Ausbildungsphase erwerben viele DaF/DaZ-Lehrende ihr praktisches Wissen sehr oft erst im Beruf.

Unterschiedliche Kritikpunkte und Vorschläge an die universitäre Ausbildung der zukünftigen Lehrenden trieben daraufhin die gegenwärtigen Reforminitiativen an: Laut Legutke (2003, S. 152) besteht die große Herausforderung dieser Initiativen darin, „die Stärken der Lehrerbildung zu erhalten und zugleich so viele der Schwächen wie nur möglich zu minimieren oder gar abzubauen.“

Für eine Reform der Fremdsprachenlehrerbildung lassen sich Vorschläge aus Erkenntnissen der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ableiten, die in den bedeutendsten Ansätzen in folgenden drei Forschungsbereichen zu finden sind (Caspari, 2003, S. 55): In den empirischen und konzeptionellen Forschungen zum Lehrenlernen im weiteren Sinn, in den Forschungen zur Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik und im Bereich der neuen Technologien.

Bezüglich der neuen Technologien deutet Caspari (2003, S. 57) darauf hin, dass sie unzählige Beiträge zu den Veränderungen in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung leisten können. In verschiedenen Phasen der Lehrerbildung kann die Nutzung der neuen Medien eingebunden werden: in der sprachpraktischen Ausbildung (in E-Mail-Projekten, E-Mail-Tandems oder bei der Internet-Suche nach landeskundlichen Informationen); als Gegenstand des fremdsprachendidaktischen Studiums (Beurteilung der Nutzung bestimmter Lernsoftware oder bestimmter Lernformen wie z.B. Videoprojekten oder elektronischer Klassenkorrespondenzen); als reflektiert angewandtes Werkzeug im Studium (vgl. Rösler 2001; Wolff 2001).

In meiner Untersuchung habe ich vor, einen Beitrag zur Veränderung der fremdsprachlichen Lehrerausbildung im Forschungsbereich der neuen Technologien zu leisten. Derzeit wird oft von den neuen Medien gesprochen, aber davon bisher selten in der Lehrpraxis profitiert. Mit dem Tutorium soll die Nutzung der digitalen Medien in die Fremdsprachenlehrerbildung integriert werden, um neue Vorschläge für die Reform der Ausbildung angehender Deutschlehrender zu schaffen.

Wie in diesem Kapitel bereits erläutert wurde, wird in der fremdsprachlichen Lehrerausbildungsforschung viel über eine Reform diskutiert. In der gesamten Diskussion fehlt jedoch bisher eine eindeutige Äußerung der angehenden Fremdsprachenlehrenden. In Auseinandersetzung mit der Frage „Worin liegt aber eigentlich das Interesse der fremdsprachlichen Lehrenden und Studierenden?“ fasste Funk (2003, S. 68) eine Antwort zwei zentralen Punkten zusammen:

1. Das Interesse an einer Ausbildung, die eine hinreichende formale und inhaltliche Qualifikation als Vorbereitung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis bietet.
2. Eine berufliche Praxis, in der diese Qualifikation akzeptiert und honoriert wird.

Darüber hinaus macht Funk (ebd., S. 68f) erneut darauf aufmerksam, dass den angehenden Fremdsprachenlehrenden „eine unzureichende, praxisferne Ausbildung“ angeboten werde, in der sie sich erst im Verlauf ihres Praktikums in eigener Verantwortung mit wichtigen Tätigkeiten für ihr zukünftiges Berufsfeld auseinandersetzen. Im weiteren Sinn wird „der zweifelhafte formale und inhaltliche Wert ihrer Ausbildung [...] [den angehenden Lehrenden] [...] gleich mehrfach vor Augen geführt.“

Was die Verbesserung der Fremdsprachenlehrerausbildung angeht, schlägt Kleppin (2003) noch ein Ausbildungsmodul zur Lernberatung vor. Nach Einschätzung der Sprachlehrforscherin wird dieser spezielle Bereich in der Lehrerausbildung immer erwähnt, aber es wird nicht darüber diskutiert, wie und wo die zukünftigen Lehrenden Lernberatungskompetenzen erwerben können:

So betrachtet z. B. die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission Lehrerbildung in ihrem Abschlussbericht „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrern. Dieser übergeordneten Aufgabe entsprechen die Kompetenzen *Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen* und *Beraten*“ (Terhart, 2000, 15). Ebenso trifft man in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur auf Hinweise, man solle bei der Lehrerbildung neben der traditionellen Ausrichtung auf das Lehramt z.B. auch solche praxisbezogenen Aufgaben wie die Sprachlernberatung im Blick haben [...]. Insbesondere im Rahmen der Diskussion zu selbstgesteuertem Lernen wird dann die Bedeutung der Beratung als begleitende Unterstützung auf dem Weg zu mehr Lernerautonomie hervorgehoben. Dabei wird dem Berater weniger die Rolle desjenigen zugesprochen, der analysiert und dann entsprechende

Maßnahmen vorschlägt, vielmehr solle der Berater Reflexionen über den Lernprozess anregen, damit der Lerner Kontrolle über das eigene Lernen – das Lernmanagement, die kognitiven Prozesse und den Lerninhalt – ausüben kann [...]. (Kleppin, 2003, S. 109)

Nach Kleppin (ebd., S. 110) weisen die zitierten Bemerkungen nach, dass die Forderung nach der Entwicklung von Beratungskompetenz auch sehr wichtig und eine neue Tendenz in der Fremdsprachendidaktik sei. Ungeachtet dessen enthält immer noch kein Lehrerausbildungskonzept ein solches Modul zur Förderung dieser Kompetenz. Aus diesem Grund hebt Kleppin (ebd., S. 110) hervor, dass die Ausbildung von fremdsprachlichen Lehrkräften folgende Bereiche umfassen sollte:

- Relevantes Hintergrundwissen für eine Sprachlernberatung: Spezialwissen über Spracherwerbsprozesse in Verbindung mit Wissen über selbstgesteuertes Lernen.
- Konzepte zur Beratung, Lernberatung und Sprachlernberatung: Hier betont Kleppin, dass Sprachlernberatungen andere Formen und Verhaltensweisen (wie z.B. psychologische Beratungen) nach sich ziehen würden.
- Praktische Erfahrungen mit Beratungssituationen: eine Ausbildung in sinnvollen Fertigkeiten und Techniken (offene Fragen, aktives Zuhören, evaluierendes Feedback) mit Reflexion über das Lernverhalten und über mögliche Verhaltensveränderungen. Diese Ausbildung müsse durch (selbst)reflexive Tätigkeiten, durch Simulationen, Beratungsversuche, Hospitationen bei Sprachlernberatern begleitet werden.

Als Beispiel für die Förderung der Beraterkompetenzen während der Ausbildung erwähnt Kleppin das fakultative Ausbildungsmodul zur Lernberatung, das am Herder-Institut der Universität Leipzig in den Studiengängen Deutsch als Fremdsprache (Hauptfach, Nebenfach, Aufbaustudium) ins Leben gerufen wurde. Am Ende des Moduls erhalten die Studierenden ein Zertifikat als „Lernberater/in für selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen“. Dafür müssen sie folgendes erledigen:

eine selbstreflexive Dokumentation eigener Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen, [...]; eine selbstreflexive Dokumentation eigener Beratungserfahrungen als Lerner [...] [und] als Berater; je ein Leistungsschein in drei fachdidaktischen Seminaren, die z.B. individuelle Variablen beim Lernprozess, selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie, Lernstile und Lernstrategien zum Thema haben. Mindestens ein Seminar muss sich direkt auf das Thema Lernberatung beziehen. (Kleppin, 2003, S. 112)

Hinsichtlich der didaktischen Grundkompetenz eines/einer Lehrenden weist Funk (2003, S. 69f) darauf hin, dass fachliche Inhalte für ein Kerncurriculum der Lehrerbildung unter Berücksichtigung beruflicher Kompetenz definiert werden sollten. In Anlehnung daran postuliert der Autor folgende Schlüsselqualifikationen, die in Verbindung mit berufsbezogenen Inhalten vermittelt werden sollten:

- a) Präsentationskompetenz: Die Fähigkeit, fachliche Inhalte adressatengerecht aufzubereiten und in geeigneter Form zur Initiierung von Lernprozessen zur Verfügung zu stellen.
- b) Moderationskompetenz: Die Fähigkeit, einen sozialen Lernprozess adressatengerecht, sachgerecht und ergebnisorientiert zu steuern und Partizipation zu organisieren.
- c) Organisations- und Planungskompetenz: Die Fähigkeit zur ergebnisorientierten Mikro- und Makroplanung von Vermittlungsprozessen auf der Ebene von (Bildungs-) Institutionen und konkreter Adressatengruppen (Kursebene).
- d) Beratungskompetenz: Die Fähigkeit zu individueller und institutioneller Vermittlung handlungsrelevanten Wissens als Grundlage der Eigensteuerung (Beratung zur Autonomie).
- e) Medienkompetenz: Die Fähigkeit zum begründeten, technisch kompetenten und zielführenden Einsatz von Medien in einem IT-gestützten Fremdsprachenunterricht auf einem aktuellen technischen und didaktischen Stand.
- f) Kooperationskompetenz: Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Experten und Laien im eigenen Berufsfeld zu Definition und Lösung gemeinsamer Aufgaben.
- g) Evaluationskompetenz: Die Fähigkeit zur Bewertung des eigenen und fremden beruflichen Handelns und seiner Ergebnisse.
- h) Forschungskompetenz: Die Fähigkeit, praktisches pädagogisches Handeln auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes zu reflektieren und zu verändern – Lehrende als Forscher in eigener Sache.

Die oben erwähnten Zielvorgaben der inhaltlichen Studiengangsmodule sollten laut Funk (ebd, S. 70f) auf allen Lehr- und Lern-Ebenen mit einbezogen werden:

- durch die Anforderungen bei der Präsentation von Referenten und selbst erarbeiteten Lernmaterialien durch Studierende,

- den adäquaten Gebrauch von Medien in der Durchführung von Lehrveranstaltungen
- durch Seminare, die etwa eine eigene Lernoberfläche im Internet haben,
- die aktive Förderung studentischer Kooperationen bei Projekten und Seminararbeiten,
- die Ermutigung der Studierenden zur Übernahme von Moderationsaufgaben in Lerngruppen und Plenarphasen und
- Anleitungen zur Selbstevaluation und zur Evaluation der Lehrenden.

Funk (ebd, S. 70) geht davon aus, dass die Schlüsselqualifikationen „durch aktives selbständiges Handeln in der Ausbildungssituation“ erworben werden könnten.

In Bezug auf die Lehrpersönlichkeit macht Klippel (2003, S. 121) darauf aufmerksam, dass sie sich über einen längeren Zeitraum ausbildet und die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln sollte. Heutzutage gewinnt deswegen in der allgemeinen Lehrerausbildungsforschung (Klippel, 2003 S. 120; Terhart, 2002) der sogenannte berufsbiografische Ansatz zunehmend an Bedeutung. In diesem Ansatz wird vorausgesetzt, dass die Lehrerausbildung aus einem nie abgeschlossenen Prozess der Kompetenzentwicklung im Beruf besteht und eine zentrale Frage enthält: „Was muss eine Lehrkraft in dem jeweiligen Stadium der Berufstätigkeit wissen und können?“

Auf diese Weise widerspricht der berufsbiografische Ansatz der Idee, dass eine Lehrperson am Ende des Studiums einen endgültigen Kompetenzstand erreicht. Im Gegensatz dazu solle die Dynamik des Weiterlernens im Beruf berücksichtigt und einbezogen werden (Klippel, 2003, S. 120). Das heißt, dass die erste Phase der Lehrerausbildung dazu dient, den Lehrenden eine Basis sowohl für den Einstieg in den Beruf als auch für das Weiterlernen in der Berufspraxis darzubieten.

In Bezug auf die kontinuierliche Lehrerbildung weist Klippel (2003) noch darauf hin, dass die Situation hinsichtlich der fremdsprachlichen Lehrerausbildung ähnelt:

Auch das Fremdsprachenlernen besitzt eine potentiell lebenslange Perspektive; der schulische Fremdsprachenunterricht vermag nicht mehr (und nicht weniger) als Wissens- und Könnens-Fundamente in der Fremdsprache zu schaffen, Lerntechniken zu vermitteln, *language awareness* zu initiieren, Sprachlernmotivationen aufzubauen und zu erhalten sowie für interkulturelles Lernen zu sensibilisieren. (ebd., S. 120)

Unter Berücksichtigung der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung im Allgemeinen fasst Kleppin (2003) zusammen, dass viele Vorschläge häufiger in Erscheinung treten, wie z.B. eine einphasige Ausbildung oder eine zu fordernde starke Verknüpfung zwischen den Theorie- und Praxisphasen. Gemäß Kleppin (ebd., S. 106) wurden schon einige Vorschläge in der Praxis eingesetzt, „in Zusatzstudiengängen und Zertifikaten, mit denen man neuen Anforderungen gerecht werden wollte, wie etwa bilinguale Zusatzstudiengänge oder auch DaZ-Zertifikate für Lehrer im Beruf“. Diese Innovationen hätten hingegen die (Fremdsprachen-)Lehrerbildung nicht von Grund auf reformiert.

Zum aktuellen Zeitpunkt erleben sowohl die Inhalte und die Formen der Lehrerbildung als auch die Institutionen eine Umbruchsituation. In Deutschland stellt Kuhfuß (2013, S. 342) fest, dass „Mitte 2009 [...] in den 16 Bundesländern neun BA/MA-, vier Staatsexamen- sowie drei gemischte Studiengänge in Kraft getreten [seien]. Daraus ergibt sich ein Flickenteppich verschiedener Modelle, was der ursprünglichen Idee einer europäischen Vereinheitlichung zuwiderläuft.“ Der Autor erwähnt noch drei weitere wichtige Merkmale für die Lehrerbildungsreform, die zu den beiden Bildungsphasen Bezug hätten und gemeinschaftsbildend wirken könnten.

Das erste von Kuhfuß erwähnte Merkmal bezieht sich auf die Kompetenzorientierung. Unter dem Begriff Kompetenz versteht der Autor Fertigkeiten und Fähigkeiten (Wissen, Können, Handeln), über die Lehrende verfügen müssen, um ihren Berufsalltag erfolgreich bewältigen zu können. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung einer Lehrkraft von ihren professionellen Kompetenzen konzipiert werde: „Die Kompetenzen werden (*idealiter*) in einem standardorientierten, modularisierten, kohärenten und gestuften Ausbildungsgang (Bachelor, Master, Vorbereitungsdienst) in entsprechend gestalteten Erwerbssituationen (Module) erreicht“ (Kuhfuß, 2013, S. 343).

Was das zweite Merkmal ‚die Modularisierung‘ betrifft, definiert Kuhfuß sie als die Herstellung von Kompetenzerwerbssituationen nach curricularen Vorgaben. Sie erlaubt eine integrative Verknüpfung von Ausbildungselementen durch Standardorientierung, Anschlussfähigkeiten und Bewältigbarkeit. An die sogenannten theoretischen Module der Vorbereitungsphase werden diejenigen der Bildungs- und Fachwissenschaft sowie der Fachdidaktik angeknüpft und an die praktischen Module die Praktika.

Bei dem dritten Merkmal geht es um das Kerncurriculum, durch das gewährleistet wird, dass berufsrelevante Kompetenzen erworben werden können. Diese erworbenen

Kompetenzen werden als ein positives Element des nachprüfbaren und vergleichbaren Wissenserwerbs im Berufsfeld betrachtet.

Die aktuelle Auseinandersetzung mit der Umorientierung in der Lehrerausbildung hat eine feste Verbindung mit den für das fremdsprachliche Lehren erforderlichen berufsrelevanten Kompetenzen. Darauf aufbauend wendet sich das nächste Teilkapitel dem Thema Lehrkompetenz zu.

2.3 Lehrkompetenz: Modelle und Messung

In den vorherigen Teilkapiteln wurden sowohl die herkömmliche (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung als auch die aktuelle Diskussion um ihre Stärken und Schwächen sowie Reformvorschläge für eine bessere Ausbildung für zukünftige Lehrkräfte zusammenfassend dargestellt. Die zurzeit zu beobachtende Umorientierung im gesamten Bildungssystem und in der Lehrerbildung hängt direkt mit der Problematik der für das Fremdsprachenlehren erforderlichen professionellen Kompetenzen zusammen (vgl. Hallet, 2013, S. 350). Im Folgenden wird zunächst auf die von Oser (2013a) vorgestellten fünf Ansätze zur Genese des Kompetenzprofil-Begriffs und danach auf die in der Fachliteratur allgemeinen erwähnten Kompetenzmodelle für die Lehrerausbildung (2.3.1) eingegangen. In Anschluss daran wird versucht, eine Definition für den Begriff Kompetenz (2.3.2) festzulegen. Im Teil 2.3.3 wird die Problematik der Kompetenzmessung in der wissenschaftlichen Literatur behandelt.

2.3.1 Die Kompetenzansätze bzw. -modelle in der Lehrerausbildung

In Anlehnung an die Arbeit von Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2004, S. 12) erläutert Hallet (2013, S. 350), dass „die demgegenüber lange Zeit vorherrschende und immer noch praktizierte Form der Lehrerausbildung“ in der Fachliteratur als Master-Modell oder „craft model“ bezeichnet wird:

Es beruht auf der Imitation bewährter Modelle des Lehrens und Unterrichtens, auf der Anleitung und Instruktion von Novizen durch eine erfahrene Lehrkraft und auf praktischem Erfahrungslernen durch

Anschauung ‚guten Unterrichts‘ (Schulpraktikum, Referendariat). Es ist also auf Rollenvorbilder angewiesen, wie sie Mentoren oder Ausbildungsleiterinnen und -leiter darstellen. Die einem solchen Master-Modell zugrunde liegende (oft unausgesprochene) Vorstellung vom ‚guten Lehrer‘ speist sich aus prägenden Erfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie aus allgemeineren kulturellen und gesellschaftlichen, oft idealisierten Vorstellungen vom Lehrerberuf. (ebd., S. 350)

Über die Jahre wurden die Master-Modelle in Debatten um die Hindernisse in der Verbesserung in der Lehrerausbildung kritisiert. In der Fachdiskussion wurde Kritik geäußert an „der fehlenden Offenlegung und Reflexion von Theoremen und Konzepten [...], der daraus resultierenden mangelnden Nachvollziehbarkeit und Objektivierbarkeit sowie [an] der Schwierigkeit einer Kriterien bezogenen Evaluation“ (ebd., S. 350).

Diese Kritik führe laut Hallet (ebd., S. 350) zu einer grundlegenden Änderung des Blickwinkels auf die Lehrerausbildung, in der die Handlungs- und Persönlichkeitsmerkmale einer guten Lehrperson durch eine Beschreibung professioneller Kompetenzen ersetzt werde. In diesem Zusammenhang wird dann vorausgesetzt, dass ein Lehrer/eine Lehrerin Kompetenzziele (didaktisches Wissen und Können) erreichen muss, damit er/sie erfolgreich seinen/ihren Beruf ausüben kann.

Was den Versuch der Modellierung der Lehrkompetenzen angeht, deutet Oser (2013a, S. 53) eine „lange“ und „schmerzhaft“ Geschichte an, die er in fünf punktuelle geschichtliche und soziologische Elemente bzw. Ansätze zur Genese des Kompetenzprofil-Begriffs eingeteilt hat.

Ein erster Überblick über diesen Begriff wird durch viele normative How-to-do-Bücher zur Frage des guten Lehrers gegeben. Diese ersten Versuche seien unvollständig gewesen, aber bedeuteten große Meilensteine in der US-amerikanischen und deutschen Forschung und brachten weiterhin einige wichtige Schwerpunkte ins Spiel, die Oser (ebd., S. 54f) zusammengefasst hat. Diese werden im Folgenden dargelegt.

In den 60er Jahren wurden das erste Mal Lehrveranstaltungen in den USA evaluiert. 1977 definierte Borich in seinem Buch „The appraisal of teaching“ Kompetenz als „quantity of a desired behaviour“ und dabei habe er vorgeschlagen, dass der Erfolg im Lehrberuf über die Persönlichkeits-, Einstellungs-, Erfahrungs- sowie Leistungs- und Fähigkeitsvariablen zu bestimmen sei (vgl., Oser, 2013a, S. 54). Auch das Sozialklima, Unterstützung und Erwartung seien in diesem Ansatz zu messen und zu kontrollieren. Dahinter sei ein

Prozess-Produkt-Modell zu erkennen, „das den Erfolg über eben diese Sekundärvariablen zu erfassen und durch Formen des Mikro-Teachings zu verändern versuchte“ (ebd., S. 54).

Ein ganz anderes Modell wurde von Schulman (1987) entworfen. Durch das in der Fachliteratur sogenannte überschaubare Professionswissens-Modell (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, professionsbezogenes Wissen) wurde zum ersten Mal eine Koordination der unterrichtlichen Komplexität mit Hilfe von Fallstudien ermöglicht. Es fehlte aber in diesem Modell ein Handlungskonzept, das 10 Jahre später von Schulman (2004) mit dem Begriff Signaturpädagogik⁷ ergänzt wurde.

In den neunziger Jahren setzten sich Weinert, Helmke und Schrader (1992) weiterhin mit dem Konzept der Kompetenzen und seiner Messung auseinander. Dabei erschienen Begriffe wie „Klarheit des Unterrichts“, „individuelle fachliche Unterstützung“, „optimale Zeitnutzung“, und „globale Einschätzung des Unterrichts“ (vgl. Oser, 2013a, S. 54). Hier hebt Oser hervor, dass eine Diskussion über Kompetenz nicht stattgefunden habe. Dem Autor zufolge werde erst mit Weinert (1997) eine breite Kompetenzdiskussion eingeleitet, indem dieser basierend auf zwölf Grundformen des Lehrens verweisend auf Klassenführungskompetenz, Diagnosekompetenz, unterrichtsmethodischer Kompetenz, vom Umgang mit Leistungsheterogenität als Kompetenz und vor allem von direkter Instruktion, offenem, schülerzentriertem und adaptivem Unterricht als Kompetenzen spricht (ebd., S. 54).

Der zweite Ansatz beruht auf einer Reihe von Ansätzen im Buch „Preparing Teachers for a Changing World“ (L. Darling-Hammond und J. Bransford, 2005), in denen Erziehungskompetenz in Verbindung mit Unterrichtskompetenz gesetzt wird. Hierfür stehe der von Cochran-Smith et al. (2008) entwickelte Begriff der „teacher’s capacity“, ein Kompetenzansatz, der eher von Handlungsdispositionen ausgeht. In diesem Ansatz dreht sich alles um die Verantwortung,

die eine junge Lehrperson für jedes ihr anvertraute Kind erst entwickeln muss, nicht bloß im Hinblick auf inhaltliche, fachspezifische Lernsequenzen sondern in Bezug auf soziales Eingebundensein, auf das, was wir klassisch als pädagogischen Bezug bezeichnen. In diesem Kontext muss eine junge Lehrperson lernen curriculare Entscheidungen zu treffen, die Lernstandards mit Respekt vor der Möglichkeit des Vergleichs mit Anderen zu beachten, die moderne Technik mit verantwortbarem Gebrauch zu verbinden [...] u.ä. Es ist interessant, dass die Qualität hier in der Tat mit dem

⁷ Dieser Begriff bezieht sich auf eine urtypische Handlungssituation (z.B. junge Ärzte stehen mit dem Chefarzt um ein Krankenbett), in der einmaliges, spezifisches, professionell komplexes Handeln gelernt wird. Für Lehrpersonen, so glaubt Schulman (2004), gibt es keine Signaturpädagogik, wohl aber für Ärzte, Ingenieure und Anwälte.

Vorhandensein solcher Bemühungen zusammenfällt. Mit anderen Worten, das Ausmaß, in dem das Erzieherische angepeilt wird, ist, so wie hier dargestellt, selber schon Qualität. (Oser, 2013a, S. 55f)

Auch hier ist noch kein Kompetenzdiskurs abgeschlossen. In der Fachliteratur wird dieser Ansatz kritisiert, denn er wird für nicht ganzheitlich, sondern für spezifisch hinsichtlich moralischer, sozialer, religiöser und politischer Erziehung gehalten (ebd., S. 56).

Mit seinem Buch „Handwerk“ greift der Soziologe Sennett (2008) auf die Geschichte des Handwerks und dadurch auf einen ganz anderen Kompetenzbegriff zurück. In diesem dritten Kompetenzansatz wird Kompetenz als „eine durch Übung erworbene praktische Fähigkeit“ (Sennet, 2008, S. 55) betrachtet.

Der vierte Ansatz erschien mit dem Begriff „Good work“ (Gardner et al. 2001). Oser (2013a, S. 53) betont, dass man sich mit diesem Ansatz denkt, dass die Quelle für die Kompetenzformulierung gefunden wurde. Hier werden die Tätigkeiten insbesondere unter Bedingung des Gelingens einer Problemlösehandlung charakterisiert. Dieses Kompetenzprofil sei für die Erziehung ungeeignet, „[weil ihre] Anwendbarkeit für die pädagogischen Situationen ein hohes Maß an unerbittlicher Normativität enthält und [...] die tägliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern durch eine Good enough practice abgelöst werden sollte“ (Oser (2013a, S. 58).

Der fünfte Ansatz ist psychologiegeschichtlich gestaltet und entstand mit der Arbeit von Reinisch (2006) über „Kompetenz, Qualifikation und Bildung“, in der sich der Autor mit verschiedenen, aus unterschiedlichen Forschungsbereichen (Motivationsforschung, Entwicklungsfortschritt, Unterscheidung von Kompetenz und Performanz u.a.) stammenden Kompetenzbegriffen auseinandersetzte. Am Ende seiner Arbeit zog der Autor die Bilanz, dass Kompetenz „nach inhaltlicher Differenzierung des Kompetenzbegriffs und nach seiner Befreiung von normativen didaktischen Einengungen durch Akzentuierung der Outcome Orientierung in konkreten Situationen“ angesehen werden solle (Oser, 2013a, S. 58).

Die fünf von Oser unsystematisch erwähnten Elemente bzw. Ansätze als Genese des Kompetenzprofil-Begriffs führen laut dem Autor „zu einem keineswegs einheitlichen Konzept von Kompetenz.“ Es mangelt meist an einer professionsspezifischen Ausdifferenzierung. In den aktuellen Forschungen wurde der professionelle Begriff von Kompetenz aufgenommen und weitergeführt. Klieme et al. (2003, S. 68) betrachtet

Kompetenzen als Instrumente zur Professionalisierung und bezeichnet sie als „bereichsspezifische Leistungserwartungen“, durch die bestimmte Ausbildungs- und Qualifizierungsziele zu einer professionellen Lehrtätigkeit gesetzt werden können.

Baumert und Kunter (2006) verstehen ihrerseits Kompetenz als eine auf konkrete Situationen projizierte fachliche, fachdidaktische, pädagogische und vor allem wissensabhängige Handlungsfähigkeit. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff haben die Autoren einen großen Beitrag geleistet, indem sie mit ihrem Top-down-Modell die Modellierung dieser angewendeten Wissens-Kompetenzen vorgenommen und mit Strukturgleichungsmodellen abgegolten haben.

Demzufolge werden in Kompetenzmodellen ausführliche Wissens- und Könnensbeschreibungen aufgelistet, „welche die tatsächlich erworbenen und vorhandenen Kompetenzen am Ende eines Ausbildungsabschnitts überprüfbar und evaluierbar machen, auch für die Betroffenen selbst, z.B. in Form von Ausbildungsportfolios“ (Hallet, 2013, S. 350f).

Die auf dieser Vorstellung basierenden Lehrerbildungsstandards zeichnen gemäß Oser (2001, S. 225) komplexe berufliche Kompetenzen in den Bildungswissenschaften aus, „die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht.“

Auf diese Weise ist in der Fachliteratur zu beobachten, dass die Bestimmung professioneller Grundkompetenzen und deren Qualität im Handlungsvollzug auf der Formulierung von Kompetenzprofilen basierte (vgl. Düggeli, 2013, S. 127). Da die Begriffe Kompetenzen und Kompetenzprofile in der von mir geplanten Untersuchung eine große Rolle spielen, ist eine nähere Erläuterung dieser Begriffe sinnvoll. Im Folgenden wird auf den Begriff Kompetenzprofil eingegangen. Im Anschluss daran werden die in der Literatur allgemeinen erwähnten Kompetenzmodelle für die Lehrerbildung in Deutschland angerissen. Das nächste Teilkapitel (2.3.2) widmet sich dann dem Begriff Kompetenz.

Unter Kompetenzprofil wird „ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss Handeln [...] [verstanden], welches das Lernen von Schülerinnen und Schülern, das von der Lehr-Lernsituation

bestimmt ist, differentiell fördert“ (Düggeli, 2013, S. 127). In diesem Zusammenhang sind Kompetenzprofile professionelle Handlungsdispositionen, die sich auf spezifische Wissensrepräsentation und ethische Verpflichtungsaspekte beziehen. Außer den Wissens- und Haltungsaspekten umfassen Kompetenzprofile einen dritten Aspekt: die Situationen.

In Deutschland ist 2004 nach der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, S. 3) ein Kompetenzprofil für die Lehrerausbildung in allen Bundesländern zum Einsatz gebracht worden, welches über vier Kompetenzbereiche verfügt:

- 1) Unterrichten: Lehrende sind Fachleute für das Lehren und Lernen,
- 2) Erziehen: Lehrende sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist,
- 3) Beurteilen: Lehrende üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht,
- 4) Innovieren: Lehrende entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und beteiligen sich an der Schulentwicklung an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas.

Basierend auf diesen Kompetenzbereichen werden elf Kompetenzstandards auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handels im Lehramtsstudium beschrieben. Mit der von dem KMK (2004) getroffenen Unterscheidung zwischen Standards, die zweigeteilt nach theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten dargestellt sind, werden Schwerpunkte für die Lehrerbildung gesetzt.

Beim Analysieren von Kompetenzmodellen für die Lehrerbildung deutet Hallet (2013, S. 351) darauf hin, dass sie im Großen und Ganzen handlungsorientiert versuchen, „Könnenserwartungen oder -standards für das didaktische und pädagogische Handeln von Lehrkräften auf der Grundlage bildungstheoretischer Setzungen konsensuell zu definieren“. Im engeren Sinne beschreiben Kompetenzmodelle „professionelle Tätigkeiten und Handlungsfelder“ und legen „die mit ihnen verbundenen Anforderungen“ möglichst genau dar (Hallet, 2013, S. 351).

Im Rahmen der fremdsprachlichen Lehrerausbildung erschien zum ersten Mal im Jahre 2004 ein fremdsprachenspezifisches Kompetenzmodell, das von dem „European Profile for Language Teacher Education“ als Bericht an die Europäische Kommission verfasst wurde. In dem Bericht handelt es sich um einen schematischen Text, in dem 40 Schlüsselemente in fremdsprachlichen Lehrerausbildungskursen („40 key elements in language teacher

education courses“) als Ergebnis eines europäischen fremdsprachendidaktischen Gutachtens präsentiert wurden (siehe Kelly et al., 2004, S. 4). In der Fachdiskussion werden die in dem Bericht erwähnten Schlüsselemente und sein Kompendium mit Vorschlägen für den Aufbau der Lehrerbildung sowie die Kapitel „Knowledge and Understanding“, „Strategies and Skills“ und „Values“ als ein europäischer Referenzrahmen für fremdsprachendidaktische Kompetenzmodelle angesehen (Hallet, 2013, S. 351)

Drei Jahre später wurde in Deutschland ein Kompetenzmodell für die Fremdsprachenlehrerbildung vorgestellt. 2007 schlug der Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis der „Stiftung Lernen“ Standards für fremdsprachliche Grundschullehrende vor, „die als fremdsprachliche, pädagogische, fachdidaktische, methodische, diagnostische und Förder- sowie interkulturelle Kompetenzen kategorisiert werden“ (Hallet, 2013, S. 352).

Im Jahr 2008 wurde mit der Veröffentlichung der Beschlüsse der Konferenz der Kultusminister (KMK 2008) in Bezug auf die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und -didaktiken in der Lehrerbildung ein größerer Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung geleistet. In dieser Publikation wurden wichtige Definitionen und Themen für die Ausbildung von Lehrkräften bzw. Fremdsprachenlehrkräften in Form von synoptischen Fachprofilen behandelt und geklärt: allgemeine fachbezogene Kompetenzen, Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer und anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen (KMK, 2008, S. 26ff).

In seinem Artikel „Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern“ analysierte Hallet (2013, S. 352) das Dokument vom KMK 2008 und hob hervor, dass

im Teil „Fachspezifische Kompetenzprofile“ [...] z.B. ein „vertieftes Sprachwissen und ‚nativnahes‘ Sprachkönnen“, „die Fähigkeit zur Analyse und Didaktisierung von Texten“ oder „ein ausbaufähiges Orientierungswissen und Reflexivität im Blick auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse auch unter dem Gesichtspunkt von Mehrsprachigkeit“ verlangt [werden]. In einem zweiten Teil werden Rahmenvorgaben für die Studieninhalte in den Teildisziplinen Sprachpraxis, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Fachdidaktik der Fremdsprachen gemacht. Die für letztere vorgeschriebenen Inhalts- und Themenbereiche umfassen u.a. „Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Messung, Evaluierung und Förderung von Schülerleistungen“, „Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht“ oder „literatur-, text-, kultur- und mediendidaktische Theorien, Ziele und Verfahren“.

In dem Einsatz und der Entwicklung von didaktischen Kompetenzmodellen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung erkennt Hallet (ebd., S. 352) den Versuch, „die

Fremdsprachendidaktik verbindlich in den Lehramtsstudiengängen zu verankern und zukünftige Lehrerinnen und Lehrer mit einem Standard-Repertoire an fachdidaktischem Wissen und Können auszustatten“. Der Autor betont allerdings, dass drei wichtige Punkte bei der Entwicklung solcher Modelle in Betracht kommen sollen:

- Das Bedürfnis einer bildungstheoretischen Rahmung für die gesetzten Kompetenzziele, in der gleichzeitig auf die Bildungsziele der Schule im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen abgestimmt wird.
- Die Anfertigung von einheitlichen institutionellen Voraussetzungen für die Implementierung von Kompetenzstandards in der Lehrerbildung.
- Die Entwicklung von verlässlichen Evaluationsverfahren und -instrumenten für das tatsächliche Können und Wissen von Fremdsprachenlehrkräften.

In der hier geplanten Untersuchung handelt es sich um die Entwicklung der Evaluationskompetenz angehender Deutschlehrender im Rahmen des schriftlichen Korrekturverfahrens. Vor diesem Hintergrund enthält das Konzept der Kompetenz eine entscheidende Rolle. Daher wird in diesem Teil der Arbeit folgende zentrale Fragestellung behandelt: Wie kann die Lehrkompetenz bzw. Evaluationskompetenz im Bereich des schriftlichen Korrekturverhaltens in der vorliegenden Untersuchung gemessen werden?

Laut Birkelbach (2005, S. 2) ist eine „Messung von Kompetenzen“ nur möglich mit einer klaren Definition des Begriffs „Kompetenz“: „Eine sinnvolle Messung ist solange nicht möglich, wie man nicht genau weiß und beschreiben kann, was gemessen werden soll.“ Auf diese Weise wird im Folgenden erläutert, was unter Lehrkompetenz und Evaluationskompetenz in dieser Untersuchung verstanden wird. Darauf aufbauend wird in den nächsten Unterkapiteln auf das Thema Lehrkompetenz- und Evaluationskompetenzmessung eingegangen.

2.3.2 Was ist Lehrkompetenz?

Unter Kompetenz wird im Allgemeinen die Fähigkeit verstanden, sich in einer Situation angemessen und erfolgreich zu verhalten. In diesem Sinne kann man professionelle Kompetenzen als die Fähigkeit betrachten, „in einer beruflich relevanten Lage richtig und erfolgreich zu handeln“ (vgl. Oser, 2013b, S. 7). Hier wird von Oser hervorgehoben, dass die berufsrelevanten Kompetenzen mehr als „Skills“, „maschinelle Muster“ und

„Techniken“ seien: „Vielmehr sind sie komplexe und adaptionsbedürftige Handlungsbündel, die nicht ohne differenziertes Wissen und die entsprechende Reflexion zur Anwendung kommen können“ (ebd., S. 7).

Was den Begriff „Lehrkompetenz“ angeht, so kann er auf unterschiedliche Weise definiert werden und

[...] hat in der Vergangenheit unterschiedliche Füllungen erhalten: bei Piaget (1971) z.B. eine ‚genetische‘ (angeboren/sich entfaltend), in beruflichen Aus- und Fortbildungskontexten dagegen eine; ‚anthropologische‘. Die Berufswelt erwartet Selbst- und Sozialkompetenz bzw. Teamfähigkeit, also *soft skills*. (Zydati 2010, S. 59)

Im Vergleich zum Begriff Schülerkompetenz definiert Oser (2013b, S. 8) Lehrkompetenz als „ein Tun, das etwas bei anderen Menschen bewirkt und deshalb im Rahmen einer ganz anderen Verantwortungsdimension steht.“ Beim Analysieren des Konzeptes „Kompetenz“ betont Weinert (2001, S. 27f), dass es sich mehr auf einen „funktionalen“ Kompetenzbegriff bezieht. Im Nachhinein wird Kompetenz in der Fachliteratur als mehrfach dimensionierte Bereitschaften bzw. Dispositionen eines Individuums (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten⁸, Erfahrungen usw.) aufgefasst.

An dieser Stelle muss besonders betont werden, dass alle Typen von Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, managementorientiertes Wissen, lernpsychologisches Wissen usw.) zusammen keine Kompetenz bilden können. Oser (2013b, S. 7) erklärt, dass die Wissenstypen in die Kompetenz einfließen und sie steuern

⁸ In der Fachdiskussion sind die Begriffe Fertigkeiten und Fähigkeiten schwer zu unterscheiden und deswegen werden sie öfters verwendet, ohne eine genauere Differenzierung zu betrachten. In der Psychologie und Psycholinguistik wird der Begriff Fähigkeiten als "alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen [...], die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind" (Kirchhöfer 2004, S. 64), aufgefasst. Dementsprechend werden Fähigkeiten in der Fremdsprachendidaktik als die in die Lernsituation mitgebrachten Fähigkeiten - wie z.B. Intelligenz, Gedächtnis, Wahrnehmungsfähigkeit, Motivation und Lernerfahrungen – verstanden (Stork, 2013, S. 64). Im Vergleich dazu definiert Krumm (2001, S. 62) „Fertigkeiten“ als „den Bereich des Sprachkönnens unabhängig von spezifischen Sprachhandlungssituationen“, die zu erwerben sind. Aus pädagogischer Sicht werden die Fertigkeiten selbst als Lernziele angesehen, „die in die in unterschiedliche Stufen (z.B. die Niveaustufen im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) graduiert und überprüft werden“ (Stork, 2013, S. 64). Butzkamm (1993, S. 78) legt die Fertigkeiten als „erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen [fest]. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben.“ In der Fachliteratur werden vier Fertigkeiten am häufigsten genannt: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Einerseits wird die Fertigkeit Hören manchmal in Hörverstehen im engeren Sinne und in eine fünfte Fertigkeit Hörseh-Verstehen unterteilt. Andererseits wird von einer fünften Fertigkeit gesprochen, das sogenannte Übersetzen bzw. Sprachmitteln (Rösler, 2012, S. 127). Laut Stork (2013, S. 64) werden die Fertigkeiten in zwei Gruppen klassifiziert:

- Rezeptive Fertigkeiten (Hören und Lesen) und produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben);
- Mündliche Fertigkeiten (Hören und Sprechen) und schriftliche Fertigkeiten (Lesen und Schreiben). Hier muss darauf geachtet werden, dass „Hören und Sprechen [...] somit immer medial mündlich [sind], können sich aber jeweils auf einer Skala zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegen. Lesen und Schreiben sind immer medial schriftlich, können sich aber ebenfalls jeweils auf einer Skala zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegen“.

könnten, aber die Kompetenz selber sei auf ein zusätzliches Ausübungstraining angewiesen.

Selbstverständlich ist es schwierig, den angehenden Lehrenden ein Ausübungstraining während der Ausbildung in allen Dimensionen anzubieten. Innerhalb des Seminars bzw. Praktikums setzt sich die zukünftige Lehrperson so gründlich mit Unterrichtsentwürfen und mit den oben zitierten Wissen-Typen auseinander, dass keine Zeit für Praxis der schriftlichen Korrektur von Lernertexten übrig bleibt. Das für die geplante Studie durchgeführte Tutorium soll ein Versuch sein, dieses sogenannte Zusätzliche an Ausübungstraining im schriftlichen Korrekturbereich zur Verfügung zu stellen.

In Übereinstimmung mit der Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27f) begreifen viele Forscher/innen (Klieme u.a., 2003, S. 72; Ossner, 2006, S. 18f; Fix, 2008, S. 114) im Rahmen der aktuellen Bildungstheorie Kompetenz als:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001, S. 27f)

Nach der oben erwähnten Definition entsprechen Kompetenzen gelernten Strukturen von kognitiver Ausstattung, durch die ein Individuum fachliche Aufgabenstellungen sowie konkrete Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen kann (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 72, Vollmer, 2010, S. 373).

In diesem Sinne kann Lehrkompetenz verstanden werden als „mehrfach dimensionierte Bereitschaften eines Menschen (Dispositionen), die gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absichten, Können, Handeln und soziale Aspekte umfassen“ (Zydati, 2010, S. 59).

Auf diese Weise greifen die Potenziale der Lehrkompetenz auf Erfahrungen und vorherige Lernprozesse zurück und werden durch schulisch-unterrichtliche Lernarrangements beeinflusst. Daraus ergibt sich, dass ein/e Lehrende/r in konkreten, aber variablen und komplexen Kommunikationssituationen - im Fall eines fremdsprachlichen Unterrichts - fremdsprachlich handeln kann (vgl. Klieme et al. 2003, S. 59). Hier schwingt die Komponente der Problemlösefähigkeit mit.

All dies deutet darauf hin, dass Kompetenzen weder kurzfristig antrainiert, noch aus isolierten Wissensbeständen aktiviert werden können. Gemäß Zydati (2010, S. 60) müssen Kompetenzen „viel mehr längerfristig (ber systematische vernetzte und kumulative Lernprozesse) aufgebaut bzw. erworben werden.“ Im Großen und Ganzen stellt Weinert (2001, S. 357) fest, dass ein Transfer „von unten nach oben“ in diesem Prozess aktiviert wird, nämlich „von den gegenstandsbasierten Lernerfahrungen in den Fächern zu einem anwendungsfähigen Können in der Lebenswelt“ (ebd., S. 60).

Zur Lehrkompetenz gehört die Kompetenz zur Vermittlung fachlicher Inhalte an Nicht-Experten. Darüber hinaus sind bei Lehrenden folgende Schlüsselqualifikationen (Kompetenzbereiche) erforderlich (vgl. Funk, 2003, S. 70; Webler, 2004, S. 34): Planungskompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz, Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung), Fähigkeit, Kompetenzerwerb zu unterstützen, Vermittlungskompetenz für wissenschaftliches Verhalten, Forschungskompetenz, Prüfungskompetenz und Evaluationskompetenz.

Hier werden die vorherigen Lehrkompetenzbereiche im Einzelnen nicht erläutert. Da in der hier vorliegenden Untersuchung die Evaluationskompetenz von großer Bedeutung ist, wird im Folgenden zusammenfassend auf sie eingegangen. Das Kapitel 2.4 widmet sich dem detaillierten Thema im Bereich schriftliche Evaluationskompetenz.

Bei der Evaluationskompetenz handelt es sich um die Fähigkeit, „Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal- und Organisationsentwicklung) einzubringen“ (Webler, 2004, S. 34). In anderen Worten wird die Evaluationskompetenz als die Fähigkeit zur Bewertung eigenen und fremden fachlichen Wissenshandelns und seiner Ergebnisse (vgl. Funk, 2003, S. 70) verstanden. Die Evaluationskompetenz steht in enger Verbindung mit der Lehrkompetenz im Bereich „schriftliches und mündliches Korrekturverfahren“. In dem von mir vorliegenden Forschungsvorhaben wird sich auf das schriftliche Korrekturverfahren (Kapitel 2.4) beschränkt.

Im folgenden Abschnitt 2.3.3 wird die Diskussion um das Thema Lehrkompetenzmessung behandelt.

2.3.3 Kompetenzmodellierung und -messung

Zweifellos spielt die Lehrperson eine zentrale und entscheidende Rolle in einem Lernszenario (Schule, Sprachkurse, Universität usw.). Normalerweise kann eine lange Liste von den Aufgaben gemacht werden, die von einer Lehrkraft erwartet werden: Sie muss nicht nur Inhalte vermitteln und ihre Wirkung überprüfen können, sondern auch ihre Lernenden im Lernprozess unterstützen und die Lernverläufe stimulieren können. Außerdem muss sie Verhaltensregeln und soziale Dispositionen entwickeln, Konflikte im Klassenraum lösen, Lernresultate beurteilen und diese mit den erzieherischen Gegebenheiten verbinden können (vgl. Oser, 2013a, S. 29). Infolgedessen herrscht die Meinung, dass Lehrpersonen kompetent sein müssen.

Oser (ebd., S. 29) bewertet dieses Können als adaptiv und flexibel, weil Lehrende „sich an unterschiedliche Leistungs- und Entwicklungsstufen anpassen, unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile berücksichtigen und zugleich Einzelne wie das Gesamte einer Klasse oder einer beruflichen Ausbildungssituation im Auge haben.“ In diesem Zusammenhang müsse dieses Können qualitativ gut sein. Was dieses Arsenal an beruflichem Können betrifft, werden zwei wichtige Fragen hinsichtlich einer Messung gestellt: „Erstens, in welchem Ausmaß das jeweilige Können vorhanden ist, und zweitens, in welcher Qualität es auftritt“ (Oser, ebd. S. 29).

Abgesehen von den im vorherigen Kapitel erwähnten Kompetenzdefinitionen kann festgestellt werden, dass professionelle Kompetenzen im Allgemeinen schwierig zu beschreiben, zu modellieren und zu messen sind, weil sie tatsächlich nicht direkt beobachtbar seien (vgl. Oser 2013b, S. 8). Dennoch zieht Vollmer (2010, S. 372) in Betracht, dass sie sich doch so operational fassen lassen, dass von vorliegenden gemessenen Leistungen auf sie geschlossen werden könne: „Kompetenzen bestehen aus unterschiedlichen Komponenten (Teilkompetenzen), deren Zusammenhang als Kompetenzstruktur zu modellieren ist, ebenso wie diese in ein Modell der Kompetenzentwicklung überführt werden müssen.“

Was das Thema Modellierung von Kompetenzen angeht, besteht in der Literatur ein weitgehender Konsens bezüglich der Tatsache, dass Kompetenzprofile mithilfe von Wissen aus der empirisch basierten pädagogischen Psychologie oder einer empirisch abgesicherten psychologischen Didaktik beschrieben werden können. Oser und Bauder

(2013, S. 15) pointieren allerdings, dass die Ableitung von Kompetenzen aus empirisch gestütztem Wissen zu einem substantiellen Verlust des wirklich im Klassenraum befindlichen Kompetenz-Reichtums führe: „Das Feld des Klassen- oder Ausbildungsraums ist viel komplexer und viel reicher als es kontrollierte Experimente der Psychologie je abzudecken vermögen.“

In den Teilkapiteln 2.1 und 2.2 wurde ein Einblick in die Lehrer- und Fremdsprachenlehrausbildung gegeben. Da wurde festgestellt, dass man für die Ausbildung und Praxis mehr akademisches Wissen als für die Kompetenzanwendung braucht. In Anlehnung daran betonen Oser und Bauder (2013, S. 16f), dass „Kompetenzanwendung [...] aber auch mehr anderes und zusätzliches Wissen [impliziert], das akademisch gar nicht zu vermitteln ist, nämlich situatives Handlungswissen, Wissen um die Gefühle der Menschen, mit denen wir zu tun haben, sozialklimatisches Wissen.“ Die Autoren erkennen das als einen entscheidenden Punkt für alle Arbeit in Richtung der Modellierung und Messung von Kompetenzen.

Um Kompetenzen beschreiben bzw. modellieren zu können, sei es deshalb notwendig einerseits Kompetenzstrukturmodelle (vertikal-quantitative Abstufung) und andererseits Kompetenzentwicklungsmodelle (horizontal-qualitative Verzweigung) zu erstellen (vgl. Zydatiz, 2010, S. 60):

Kompetenzstrukturmodelle sollen zunächst die für das jeweilige Lernfeld bzw. Fach konstitutive Fähigkeit in ihrer Gesamtheit abbilden. Eine andere Funktion eines theoretischen Konstruktes wie des Kompetenzstrukturmodells besteht darin, die unterschiedlichen Teilkompetenzen, Komponenten, Kategorien und Kriterien zu identifizieren und voneinander abzugrenzen, die die qualitativen Dimensionen der komplexen, ganzheitlichen Fähigkeiten ausmachen. Da Kompetenzen sich längerfristig entwickeln, müssen sie auch in quantitativen Merkmalen abgestuft werden können. Kompetenzmodelle müssen folglich über ein flexibles System der horizontal-qualitativen Verzweigung (branching) und der vertikal-quantitativen Abstufung (scaling) verfügen. (ebd., 2010, S. 60)

In Bezug auf den fremdsprachlichen Lernprozess wurde erstmals im Jahr 1991 das Thema „Sprachkompetenzen in Stufen modellieren und messen“ während eines Symposiums in der Schweiz behandelt. Im Mittelpunkt der Diskussion stand das Interesse an einer Verstärkung der Mobilität und einer erfolgreicherer internationalen Kommunikation sowie einer möglichen Vergleichbarkeit unter den europäischen Mitgliedstaaten.

Das alles sollte durch eine Intensivierung des Sprachenlernens und des Sprachunterrichts erreicht werden. Nach einer Analyse der verschiedenen Bildungssysteme in Europa wurde

ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)⁹ für das Sprachenlernen auf allen Ebenen entwickelt, um die Kooperation zwischen den Bildungssystemen zu erleichtern und eine mögliche Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen zu stellen. Der GeR basiert auf den vorher von Zydatiz (2010) erwähnten Kompetenzstruktur- (quantitative Dimension) und Kompetenzentwicklungsmodellen (qualitative Dimension).

Im GeR werden fremdsprachliche Leistungen über „Can do“-Skalen festgelegt. Vollmer (2010, S. 372f) betont, dass Kompetenzstandards im Allgemeinen auf einer Skala festgelegt und durch sogenannte Deskriptoren beschrieben werden. Die im GeR dargestellten Deskriptoren schildern ausführlich, was ein Lernender/ eine Lernende in einer entsprechenden Phase können sollte. Sie beschreiben deswegen Fähigkeiten in Handlungssituationen, die für „Orientierungspunkt[e] für die unterrichtliche Vermittlung dieser Kompetenz wie auch Kriterium zum Nachweis für das Vorliegen des Kompetenzniveaus“ gehalten werden (ebd., S. 373).

Zydatiz (2013, S. 61) weist darauf hin, dass die Feststellung und Bewertung fremdsprachlicher Leistungen basierend auf „Can do“-Skalen problematisch seien und daher in der Forschungsliteratur kritisiert werden:

Die qualitativen und quantitativen Merkmale der Beschreibungen sind teilweise einschränkender Natur (also nicht nur ‚positiv‘: z.B. ‚langames Sprechtempo/mit Wiederholungen‘ u. dgl.) teilweise unklar (‚relativ vertraut/komplexe grammatische Strukturen/klar strukturiert‘ usw.), so dass die eindeutige sachbezogene Vergleichsnorm (*benchmark*) fehlt. Eine weitere Schwierigkeit bei der Kompetenzmessung ist die Erfahrung, dass jeder Lerner – über ein bestimmtes globales Kompetenzniveau hinaus – immer auch einige schwierigere Aufgaben bewältigen kann. Außerdem entwickeln sich die verschiedenen kommunikativen und objektsprachlichen Kompetenzen unterschiedlich schnell [...] Insgesamt lassen sich die Abgrenzungen zwischen den globalen Kompetenzniveaus nicht trennscharf ziehen, so dass die ‚cut-off points‘ in diesem Kontinuum schwer festzulegen sind.

Ausgehend davon, dass Lehrkompetenzen wesentliche Inputindikatoren von Unterrichtsqualität sind, setzen Heinzer und Oser (2013, S. 139f) die Notwendigkeit ihrer Bestimmung (Qualitätsmessung) und deren Entwicklung (Veränderungsmessung) voraus. Den Autoren zufolge seien beide Messungsarten in Bezug auf die Frage nach professionellem Fortschritt sowie nach Unterrichtsqualität aufschlussreich.

Fortschritt bezieht sich immer auf ein sogenanntes Weiterkommen, das sich in der hier vorgelegten Studie nur mithilfe einer Standortbestimmung sowie einer geeigneten Methode

⁹ Der GeR für Sprachen ist ein international anerkannter Standard, der definiert, was das Sprachniveau der Lernenden in einer bestimmten Sprache ist.

des Trainings der angehenden Deutschlehrenden überprüfen lässt. Um die Weiterentwicklung von Kompetenzen sinnvoll gestalten zu können, muss zuerst diagnostiziert werden, in welcher Qualität sie bei einer Person schon vorhanden sind (vgl. Heinzer und Oser, 2013, S. 139). Diese erste Diagnose wurde in der ersten Theorie-Phase (Vorbereitungsphase) des für meine Untersuchung erstellten Online-Tutoriums durchgeführt.

In der aktuellen Lehrerbildungsforschung sind zwei Forschungstendenzen hinsichtlich der Kompetenzmessung zu erkennen: eine basiert auf der Frage nach Messbarkeit von Wissenspartikeln („content knowledge“, „pedagogical content knowledge“, „pedagogical knowledge“, „organisational knowledge“ u.a.), die in die Kompetenzen einfließen; die andere macht Gebrauch von ganzheitlichen Unterrichtssituationen, wie sie mit dem Einsatz von Videosequenzen zur Anwendung kommen (vgl. Heinzer und Oser, 2013, S. 139f).

Oser (2013a, S. 31) betrachtet diese Forschungstendenzen als „Top-down“- und „Bottom-up“-Verfahren, die dem Autor zufolge ermöglichen, das Können-Arsenal von Lehrkräften aufzuspüren:

entweder man steuert den Suchprozess quasi von oben, von allgemein menschlichen Möglichkeiten her und wählt diejenigen aus, die für das Geschäft des Unterrichtens brauchbar sein könnten (top down Verfahren). Oder man beobachtet von unten, vom Feld aus (bottom up Verfahren). In diesem Falle gehen Forscher und Forscherinnen ethnographisch vor: Sie beobachten, was überhaupt gemacht wird, welche Verfahren, Techniken, Interaktionen und Transmissionen angewandt werden; sie rekurrieren dabei auf einen großen (auch historisch gewachsenen) Schatz von professionellem Können.

Im ersten Verfahren („top down“) stammen die Kompetenzprofile aus Resultaten der pädagogisch-psychologischen Grundlagenforschung und diese werden auf die handelnde Lehrperson im Feld in der Weise angewendet, dass dadurch eine bisherige Praxis verbessert wird. Im zweiten („bottom up“) wird davon ausgegangen, dass es unentdecktes pädagogisches Handlungswissen gäbe, das wegen der Komplexität der Situationen durch Grundlagenforschung nicht abgedeckt werden und nur von folgenden Aspekten abgeleitet werden kann: a) der Beschreibung der Situation, in der gehandelt wird; b) dem Umreißen der Idee des Kompetenzbündels, das zur Situationsbewältigung notwendig ist und c) den Aussagen hinsichtlich des Gelingens der Handlungsgruppen, mit anderen Worten hinsichtlich der Qualität, die dieses Gelingen widerspiegelt (vgl. Oser 2013a, S. 32).

In seinem Ressourcenmodell ist Oser (2013a) diesen zweiten Weg gegangen. 45 Kompetenzprofile wurden in seiner Studie formuliert, aber nach einer Einschätzung

(Wichtigkeit, Anwendungshäufigkeit, Anwendungsschwierigkeit und Ausbildungsrelevanz) konnten nicht alle später in Filmen der Unterrichtspraxis nachgewiesen werden:

„An solche Situationen heranzukommen, besteht darin, gefilmten Unterricht so zu taylorisieren, dass abgrenzbare berufliche Handlungseinheiten resultieren und so eine Sammlung von Kompetenzprofilen entsteht. Eine Grundannahme bezüglich dieses zweiten Weges ist, dass ein Teil des Rüstzeugs, das eine auszubildende Person benötigt, weder durch das Studium noch durch irgendwelche pädagogisch-psychologische Grundlagen abgedeckt werden kann, sondern durch die Weisheit der Praxis zustande gekommen ist“. (ebd., S. 32)

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, lässt sich das Können-Arsenal einer auszubildenden Lehrperson nur teilweise durch die während des Studiums erworbenen Theorien abdecken. Es wird immer die Weisheit der Praxis fehlen. Daher entstand die von mir durchgeführte Untersuchung als ein Versuch Theorie und Praxis zu verknüpfen, um die schriftliche Evaluationskompetenz angehender Deutschlehrender während ihrer Ausbildung weiter ergänzen bzw. weiter entwickeln zu können.

Damit die Entwicklung der Evaluationskompetenz zukünftiger Deutschlehrender in der hier durchgeführten Untersuchung beschrieben bzw. nachvollzogen werden kann, soll nicht nur das „Top-down“-Verfahren (Steuerung des Suchprozesses von Kompetenzen von oben bzw. dessen, was in der Theorie als benötigte Lehrkompetenzen für die Korrektur von schriftlichen Texten ausgewählt wird) berücksichtigt werden, sondern auch das „Bottom-up“ (von unten nach oben). Letzteres bedeutet, dass darauf rekurriert wird, was in der Praxis beim Korrigieren gemacht wird, welche Verfahren, Techniken und Interaktionen angewandt werden.

Kompetenzen bzw. Kompetenzprofile bestehen aus professionellen Handlungsdispositionen, die sowohl auf spezifischen Wissens- und verpflichtenden Handlungsaspekten als auch auf situationellen Begebenheiten beruhen (siehe Kapitel 2.3.1 und 2.3.2). In Hinsicht darauf sei jedes Kompetenzprofil die Grundlage für die Bestimmung von Wissenskategorien bzw. Wissensinhalten, die für die Bewältigung von spezifischen Handlungssituationen erforderlich seien (Düggeli, 2013, S. 128).

Bisher wurde viel über das Arsenal des Könnens einer Lehrperson diskutiert. Des Weiteren sollen folgende Fragen gestellt werden: Wie kann man dieses Können in der hier durchgeführten Studie sichtbar, greifbar, erfassbar oder sogar messbar machen?

Meine Fallstudie behandelt die schriftlichen Evaluationskompetenzen angehender Deutschlehrender. Daher werden schriftliche Evaluationskompetenzen im Großen und

Ganzen im Kapitel 2.4 (Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung) behandelt und beschrieben. Allerdings wird in der Studie keine Modellierung von Kompetenzprofilen für schriftliche Evaluationskompetenz beabsichtigt, weil der kompetenzorientierte Anwendungsbereich, trotz aller in der vorliegenden Forschung aufgegriffenen Wissensgebiete, viel komplexer ist. Er erfordert mehrere kombinierte Handlungseinheiten und außerdem ist dieser Bereich situativ belegt. In diesem Kontext scheint es wichtig zu erwähnen, dass Kompetenzprofile „eine ganz Kette von sich ergänzenden Handlungen einschließen“ (Oser und Bauder, 2013, S. 16).

Da Kompetenzen weder kurzfristig antrainiert noch aus statisch-isolierten Wissensbeständen aktiviert werden können, sollen sie in der Untersuchung längerfristig (über systematische, vernetzte und kumulative Lernprozesse) aufgebaut bzw. erworben werden. Dabei greift ein Transfer „von unten nach oben“, von den gegenstandsbasierten Lernerfahrungen in dem Bereich/Feld (Korrektur) – was die angehenden Deutschlehrenden, die an der Untersuchung teilgenommen haben, im Seminar gelernt haben – zu dem anwendungsfähigen Können im Online-Tutorium.

Der Gegenstand meiner Studie betrifft den Umgang zukünftiger Lehrpersonen mit der Identifizierung, Bewertung bzw. Korrektur und Therapie von Fehlern. Ausgehend davon, dass Lehrende ihre eigenen Theorien bzw. Kriterien für die Durchführung der Korrektur eines Textes haben, müssen für die Datenauswertung dieser Untersuchung Kriterien erstellt werden, mit denen ein Überblick über das von den angehenden Lehrenden verwandten Korrekturverfahren gewonnen wird. Diese Kriterien sollen dazu dienen, wichtige Unterscheidungsmerkmale zu ermitteln, um zu zeigen, wie weit eine Beobachtung mit vermuteten Ursachen zusammenhängt und wie die Messreihen für die Auswertung nach verschiedenen Merkmalen zu gestalten sind.

Die von mir geplante Studie arbeitet mit Lehrerkorrekturen (sogenannten empirisch erkennbaren Sachverhalten), die das Ergebnis von gedanklichen Vorgängen sind. Innerhalb der wissenschaftlichen Theorie werden solche empirischen Konstrukten als latente Variable erkannt, die nicht direkt gemessen werden kann. Deshalb sollen die Ergebnisse der Studie aus einer bestimmten operationalisierten Vielzahl von beobachtbaren Variablen extrahiert werden. Im Kapitel 4 wird auf die Operationalisierung eingegangen.

2.4 Fehler, Fehlerkorrektur und Fehlerbewertung

Im Fremdsprachenunterricht setzen sich Lehrende häufig mit den zwei wichtigen Begriffen ‚Fehler‘ und ‚Fehlerkorrektur‘ auseinander. Der Großteil der Fremdsprachenlehrenden hat sicherlich seine eigene Meinung darüber, ob und wie sie am besten auf Fehler reagieren.

In der Fremdsprachenlehrausbildung gewinnen diese Begriffe an großer Bedeutung, besonders weil die angehenden Lehrenden vor ihrem Eintritt in den Lehrerberuf üblicherweise nie einen Lernertext korrigiert haben. Daraus entsteht die Unsicherheit zukünftiger Lehrender, wenn sie z.B. während ihrer Ausbildung in einer Lehrveranstaltung zur mündlichen und schriftlichen Fehlerkorrektur einen Beispieltext berichtigen und darüber im Plenum diskutieren sollen.

Bei so einer Situation drehen sich tausend Fragen im Kopf der noch auszubildenden Lehrenden: Was ist überhaupt ein Fehler? Warum soll korrigiert werden? Wer korrigiert? Derjenige, der den Fehler gemacht hat? Der Lehrer? Ein Mitlernender? Was wird korrigiert? Wann wird korrigiert? Was soll markiert werden? Wie wird korrigiert? Was macht man nach einer Korrektur? (vgl. Kleppin, 1997. S. 12f, Rösler, 2012, S. 154f).

Auf all diese Fragen wird im Lauf dieses Kapitels eingegangen und sie werden ausführlich diskutiert. Zunächst widmet sich die Aufmerksamkeit der eigentlichen Ursache aller gestellten Fragen: dem Fehler.

2.4.1 Zu einer Definition des Fehlerbegriffs und zu den Ursachen von Fehlern

Laut Nickel (1972, S.10f) und Kleppin (2010a, S. 80) ist eine Definition des Begriffs ‚Fehler‘ auf das jeweilige Erkenntnisinteresse oder auf dessen Stellenwert in der Bewertung von Lernerleistungen angewiesen. Um eine erste Annäherung an eine Fehlerdefinition zu vorzunehmen, wird hier auf zwei von Rösler (2012, S. 151, vgl. Ackermann, 1983. S. 233; Mebus u.a., 1989, S. 147) genannte Beispiele zurückgegriffen:

Beispieltext 1:

Bevor ich ein Wort spreche aus
 nachdenke ich gründlich darüber
 Mir soll laufen unter kein Fehler
 damit ich nicht falle auf
 vor einem so erlesenen Publikum
 als unkundiger Trottel
 der sich benimmt immer daneben.

Ivan Tapia Bravo:

„Das bin ich mir schuldig“

(aus Ackermann, 1983, S. 233)

Beispieltext 2:

„...weil ich den Wort nicht sprechen konnte aus, habe ich viel darüber gedacht nach, was er wohl bedeutet. Nach eigener Zeit ich anrief ein Freund und sagte ihm meine Problem. Ich sagte ihn dabei auch, daß ich fallen auf würde in der Klasse, weil ich die trennbaren Verben nicht unterscheiden kann von den anderen und sie oft wechselte ver. Meine Freund anbot mir seine Hilfe und sprach mir ver, zu kommen vorbei bei mir und mir Nachhilfestunden zu gebe zu das Thema trennbare Verben ...“

Text mit Fehlern (aus Mebus u.a. 1989, S. 147)

Beim Lesen des ersten Beispieltextes „Das bin ich mir schuldig“ würden viele Leser den Text als ein Gedicht erkennen, in welchem mit der Satzposition und den trennbaren Verben im Deutschen gespielt wird. In diesem Fall würden die meisten den Text für „voller Fehler frei“ halten (vgl. Rösler, 2012, S. 151). Würde der Text andererseits von einer Person stammen, die gerade Deutsch lernt, würden viele ihn als „fehlerhaft“ betrachten. Genau das ist der Fall in dem Beispieltext 2, der von einem Lernenden verfasst wurde, und in dem viele trennbare Verben in gleicher Weise falsch eingesetzt wurden.

Rösler (ebd. S.151) hingegen unterscheidet die beiden Texte nach dem bewussten oder unbewussten Umgang mit der Norm: „Beim ersten Text handelt sich um bewusste Abweichungen von der Norm, beim zweiten wird angenommen, dass der Schreiber es nicht besser weiß.“ Daraus ergibt sich eine erste mögliche Fehlerdefinition, in der unter Fehlern unbewusste Abweichungen von der linguistischen Norm verstanden werden.

Eine solche Definition bringt folgende Frage mit sich: Was ist eigentlich die geltende linguistische Norm? Rösler (ebd.S.152) betont, dass eine pragmatische Antwort darauf im DaF-Bereich sei, „was im Duden steht. Der Duden gilt als Kodifizierung der Norm und dadurch, dass er bei Korrekturen herangezogen wird, wenn Lehrende sich nicht sicher sind, gilt er gemeinhin als die Instanz, die Auskunft darüber gibt, was richtig ist.“ Der Autor hebt dennoch vor, dass sich hinter dem Duden eine vielseitige Diskussion verbirgt:

Sprachen wandeln sich, und nur selten, wie z.B. bei der **Rechtschreibreform**, ist von einem Tag auf den anderen klar, dass etwas plötzlich falsch ist, was gestern richtig war, und umgekehrt, z.B. dass man nun statt „daß“ „dass“ schreibt. Diese Änderung war möglich, weil am Ende einer langen und hitzigen Diskussion eine Gruppe von Personen eine Entscheidung durchgesetzt hat.

Ein anderes Problem bei der Bestimmung, was Norm sein könne, ist der Alltag des Sprachwandels:

Bestimmte Sprech- oder Schreibweisen beginnen, in die Sprache einzusickern: Zu einem bestimmten Zeitpunkt gelten sie als falsch, unangemessen, schlechtes Deutsch usw., dann beginnen sie, Teil der Norm zu werden. Umgekehrt verblasen bestimmte Normen oder wirken lächerlich. Wer heute einen Brief an eine Frau mit „Liebes Fräulein“ beginnt und dies nicht ironisch meint, verstößt gegen die aktuellen Normen des Briefanfanges. Und wer den Brief mit „Hochachtungsvoll ihr Ergebener ...“ beendet, schreibt in einer Weise, die nicht der aktuellen neutralen Schlussfloskelnorm für einen Brief entspricht. (ebd. S. 152)

Auf diese Weise wird festgestellt, dass Normen nicht immer ganz eindeutig seien und sich ständig in Wandlung befänden (ebd. S. 151f). Aus diesem Grund eruiert Kleppin (2010b, S. 224), dass „ein zu beurteilendes Sprachphänomen in bestimmten Zeitpunkten nicht als Fehler [gewertet] wird.“ Dennoch gebe es im Allgemeinen ein relativ eindeutiges Verständnis davon, was die angemessene Form zu schreiben und zu sprechen ist, nämlich in einer bestimmten Situation oder in Bezug auf ein bestimmtes Register (vgl. Rösler 2012, S. 152).

Wie schon zu Beginn dieses Teilkapitels erwähnt wurde, hängt eine Fehlerdefinition von Erkenntnisinteressen ab. In der Fachdiskussion setzen sich Lehrende, Linguisten und Sprachlehrforscher unterschiedlich mit dem Begriff „Fehler“ auseinander (u.a. Corder 1967; Nickel 1972). Demnach können in der Fachliteratur unterschiedliche Fehlerkonzepte auf verschiedenen Ebenen gefunden werden.

Kleppin (1997, S. 19-23; 2010a, S. 224) sammelte die wichtigsten Fehlerdefinitionen und überprüfte ihre Brauchbarkeit für den Fremdsprachenunterricht. Die von der Autorin analysierten Definitionen umfassen unterschiedliche Perspektiven des Fehlerbegriffs und wurden von ihr deswegen nach fünf Kriterien unterteilt:

- ✓ Korrektheit: *„Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.“*
- ✓ Verständlichkeit: *„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.“*
- ✓ Situationsangemessenheit: *„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“*
- ✓ Unterrichtsabhängige Kriterien: *„Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“*

- ✓ Flexibilität und Lernerbezogenheit: *„Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“*

In dem ersten Kriterium „Korrektheit“ handelt es sich um die am weitesten verbreitete Definition von Fehlern, welche in diesem Teilkapitel eingeleitet wurde: „Fehler [...] als Systemverstoß und damit als sprachlich unakzeptable Äußerung, die mit einem reinen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache zu tun hat (z.B. ich arbeite*)“ (Kleppin, 2010a, S. 80). Das zweite Kriterium „Verständlichkeit“ umfasst Fehler als Verstoß gegen den Sprachgebrauch, „der dann allerdings alle in deutschsprachigen Ländern vorkommenden Varietäten und Varianten umfassen müsste“ (ebd, S. 80). Das dritte Kriterium umfasst Fehler, die gegen die Situationsgemessenheit oder soziokulturelle Gepflogenheiten (z.B. eine grammatisch korrekte Äußerung, die aber in einer Situation unhöflich oder unangemessen klingt).

Im Hinblick auf das dritte Kriterium „Situationsangemessenheit“ erwähnt Rösler (2012, S. 152), dass ein Muttersprachler vieles akzeptieren würde, das nicht der geltenden linguistischen Norm entgegenkomme: „Wenn ein Sprecher z. B. innerhalb der Nominalphrase die Endungen an Adjektiven nicht korrekt setzt, wird ein Muttersprachler ihn im Gespräch trotzdem verstehen. Und auch geschriebene Texte mit derartigen Abweichungen von der Norm sind verständlich.“

Als weitere Fehlerdefinitionen führt Kleppin die unterrichts- und lernstandsbezogenen Kriterien an, in denen ein Sprachphänomen in bestimmten Situationen oder zu einem bestimmten Zeitpunkt manchmal nicht als Fehler betrachtet wird. Die Autorin betont, dass „hierbei [...] allerdings die Ebene der reinen Beschreibung des fehlerhaften Sprachproduktes verlassen und ein didaktisch begründeter Standpunkt einbezogen [wird]“ (Kleppin, 2010a, S. 80; Kleppin, 2010b, S. 224).

Was die Definition von Fehlern nach „unterrichtsabhängigen Kriterien“ betrifft, beschäftigt sich Rösler (2012, S. 152f) mit dem Begriff der Fehlerfestlegung durch die Lehrenden:

Im Alltag ist [sic!] des Unterrichts ist es tatsächlich so, dass der Lehrer entscheidet, was als Fehler angesehen wird und was nicht, wobei man hoffen muss, dass die Kompetenz der Lehrenden weitgehend mit der sprachlichen Norm übereinstimmt. Die Rolle der Lehrenden bei der Fehlerbestimmung ist besonders aus einem Grund interessant: Muttersprachliche Lehrende werden manchmal mit ihrer Intuition argumentieren und einem Lernenden, der nach einer Begründung fragt, die für diesen nicht besonders befriedigende Antwort „Das ist halt so“ geben. Ein nicht-muttersprachlicher Lehrer, der Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt hat, wird vielleicht eher eine explizit formulierte sprachliche Norm zur Erklärung von Fehlern heranziehen. Dies kann durchaus

dazu führen, dass in einer Korrektursituation ein nicht-muttersprachlicher Lehrer darauf besteht, etwas sein ein Fehler, während der Muttersprachler eine Äußerung noch für zuverlässig hält.¹⁰

Beim Lernen bzw. Fremdsprachenlernen können Lernende aus unterschiedlichen Gründen Fehler machen. Dementsprechend können Fehler abhängig von ihrer jeweiligen oberflächlichen Struktur in unterschiedlicher Form klassifiziert werden: phonetisch, orthographisch, morphologisch, syntaktisch, lexikalisch, kontextuell, stilistisch, pragmatisch (vgl. Kleppin 2010a, S. 80; Kleppin, 2010b, S. 224; Rösler 2012, S. 153). Natürlich können Fehler bei einem/einer Lernenden aufgrund von vielfältigsten Faktoren entstehen. Im Folgenden werden die in der Fachliteratur am häufigsten erwähnten Fehlerursachen zusammengestellt.

In der fremdsprachlichen Forschungsgeschichte wurde für eine lange Zeit auf unikausale Erklärungen zurückgegriffen, um die Entstehung von Fehlern zu erklären. So wurde in Verbindung mit den kontrastiven Sprachanalysen begrifflich gemacht, „dass bei unterschiedlichen Elementen und Regeln in Ausgangs- und Zielsprache Lernschwierigkeiten und häufig auftretende Fehler (Interferenzfehler) zu erwarten seien.“ Hierzu kann auf den Sammelband von Nickel (1972, S. 10) hingewiesen werden:

Ohne Zweifel ist die kontrastive Analyse als ein wichtiger Beitrag der Linguistik zum Problem des Fremdsprachenunterrichts zu sehen. Ziel solcher Analysen ist es, Lernschwierigkeiten vorauszusagen, sie zu erklären und ihnen mit geeignetem graduiertem Lehrmaterial (qualitativ und quantitativ) zu begegnen. Noch ehrgeiziger war der Plan einiger kontrastiver Linguisten, das bekannte Problem der Beschreibung des Phänomens „sprachliche Schwierigkeit“ zu lösen. Die meisten dieser kontrastiven Untersuchungen stützen sich dabei auf einen systematischen Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache.

Unter Berücksichtigung der Interferenzfehler nennt Rösler (2012, S. 153) ein interessantes Beispiel, in dem es um eine übliche, in deutschen Zügen zu hörende, Durchsage handelt: „in a few second we arrive Frankfurt.“ Hier liegt nach Ansicht des Autors eine Interferenz aus dem Deutschen vor: „Wir erreichen Frankfurt“. Im Englischen müsste der Satz folgendermaßen lauten: „We arrive in Frankfurt.“

Als Antwort auf diese „interlinguale“ Auseinandersetzung mit der Entstehung von Fehlern und Fehlererklärungen (zwischen Ausgangs- und Zielsprache) wurden „intra-linguale“ Analysen¹¹ (innerhalb der Zielsprache: Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung) durchgeführt. Hier liegen die Fehlerursachen dem Übertragungsprozess

¹⁰Mehr Informationen über unterschiedliches Korrekturverhalten von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrenden in Rösler und Würffel, 2010, S. 198-203.

¹¹ Mehr Informationen über „intra-linguale“ Analysen in Dulay und Burt 1974, Burt 1975

aus anderen (Fremd)-Sprachen zugrunde: „prinzipiell [treten] gleiche Fehler beim Erst- und Zweitspracherwerb auf [...], da gleiche Entwicklungsverläufe und -stufen auf allen sprachlichen Ebenen anzunehmen seien“ (Kleppin, 2010b, S. 225).

In der Fehlerart „Übergeneralisierung“ geht es darum, dass die Lernenden eine geltende Regel für ein Sprachphänomen auf andere sprachliche Elemente anwenden, auf die sie nicht zutrifft, z.B. „Ist das ein Mädchen oder ein Junger?“ (Kleppin, 1997, S. 32f). In diesem Fall ist die Ausweitung der Kategorie „Viele männliche Bezeichnungen werden im Deutschen mit dem Suffix *-er* gebildet.“ zu betrachten.

Bei einer „Regularisierung“ wird ein unregelmäßiges Sprachphänomen zu einem regelmäßigen gemacht. Ein klassisches Beispiel ist, wenn ein Deutschlerner/eine Deutschlernerin die Konjugation der Verbform *möchte-* in der 3. Person im Singular als **er möchtet* schreibt.

Bei den „Simplifizierungen“ (in der Fachliteratur als Vereinfachungen bezeichnet) wird der Satzbau vereinfacht, indem der/die Lernende Wörter in nichtflektierter Form einsetzt, um z.B. eine Nebensatzkonstruktion zu vermeiden: „Wenn ohne Fahrschein fahren, dann muss zahlen.“ (Kleppin, 1997, S. 33)

In der Fachdiskussion werden noch zwei andere Ursachen von Fehlern erwähnt, nämlich der Einfluss von Lern- und Kommunikationsstrategien¹²:

Kommunikationsstrategien sind Verfahren, die ein Lernender benutzt, um eine kommunikative Aufgabe zu bewältigen. Wenn er z.B. ein Wort in der Fremdsprache nicht kennt, kann er versuchen: es zu umschreiben, sich über Gestik und Mimik verständlich zu machen, seinen Gesprächspartner oder den Lerner um Hilfe für sein Problem zu bitten, etwa, ihm das fehlende Wort in der Fremdsprache zu nennen, es in der Muttersprache zu äußern, ein Wort neu zusammenzusetzen. Alle diese genannten Verfahren sind Strategien, die weiterhelfen und die dazu dienen, Lücken in der Fremdsprache zu kompensieren; sie werden deshalb auch Kompensationsstrategien* genannt. [...] Unter Lernstrategien versteht man vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichtet angewendet und gehandhabt werden können. (Kleppin, 1997, S. 33ff)

In der Fremdsprachendiskussion werden noch zwei wichtige Unterscheidungen hinsichtlich der Entstehung von Fehlern gemacht, die auf die Arbeit von Corder (1967, S. 166) zurückgreifen: Kompetenzfehler und Performanzfehler. Als Kompetenzfehlern (engl. *errors* genannt) werden Verstöße betrachtet, die noch systematisch auftreten und für die Lernenden selbst nicht erkennbar sind (Nickel, 1972, S. 17f, Kleppin, 2010b, S. 224). Im Gegensatz dazu werden die Performanzfehler (engl. *mistakes* genannt) neben reinen Flüchtigkeitsfehlern als Verstöße erkannt, „die z.B. durch eine noch unvollkommene

¹² Mehr Informationen über Lern- und Kommunikationsstrategien in Kasper (1986), Oxford (1990) und Rampillon (1985)

Automatisierung von Regeln und Strukturen bedingt sind oder aufgrund situativer Bedingungen wie etwas Unaufmerksamkeit oder Müdigkeit vorkommen“ (Kleppin, 2010b, S. 224).

Im Hinblick darauf hebt Nickel (1972, S. 17) hervor, dass diese Zweiteilung in Deutschland problematisch und nicht einsetzbar gewesen sei:

Zu viele Gründe sprechen auch gegen klare Abgrenzungsmöglichkeiten beider Bereiche. Einerseits werden Performanzfehler ebenfalls oft systematischer Art sein (falsche Analogie, Generalisierungen), andererseits werden auch Kompetenzfehler nicht immer den wahren augenblicklichen Stand der Sprachkenntnisse widerspiegeln. Die Vereinfachung ist zu grob und läßt sich sicherlich nur auf einen Teil der Fehler anwenden. Kompetenz und Performanz sind beim Fremdsprachenunterricht immer besonders schwer voneinander zu trennen. Gibt es überhaupt in der Sprache „unsystematische“ Fehler? Irgendeine Analogie (= System) kann wahrscheinlich immer nachgewiesen werden.

Die Forschungsliteratur im Rahmen des Spracherwerbsprozesses lässt eine sichtbare Aufteilung bezüglich des Stellenwertes von Fehlern erkennen. Einerseits wurden Fehler von einer Gruppe als negative Erscheinung interpretiert, weil sie sowohl einen Mangel an Fleiß und Verständnis als auch einen Mangel in der Beherrschung des Lernmaterials, der für die Fehlleistung des/der Lernende verantwortlich ist, als Grund annehmen. In Anlehnung daran macht Nickel (vgl. 1972, S. 8f) begreiflich, dass diese Einstellung zu Fehlern ein vereinfachtes Modell voraussetzt, bei dem sich die Lernenden Regularitäten einer Fremdsprache in einer linearen Abfolge von einzelnen Lernschritten aneignen und bei dem Fehler mit Präventivmaßnahmen zu vermeiden sind.

Andererseits wurden Fehler in einem dynamischen Rotationsvorgang als positiv betrachtet, „der an die Stelle der Linie den Kreis setzt und in dessen Verlauf Rückkoppelungseffekte eine Rolle spielen, die es dem Lernenden erlauben, in einem *trial and error*-Verfahren immer weiter voranzuschreiten und sich dabei selbst an Fehlern zu orientieren“ (ebd., S. 9). Bei diesem Modell würden Fehler für ein notwendiges Zwischenstadium gehalten. Das einzige Problem bei dieser Auffassung von Fehlern ist die Frage: „Verläuft der Erwerb der Zweitsprache analog zu dem der Muttersprache oder nicht?“ (ebd., S. 9)

Im Lauf der Zeit hat sich die negative Einstellung zu Fehlern als Indikatoren mangelnder Leistung nicht durchgesetzt (vgl. Kleppin, 2010a, S. 81). Demzufolge stellt Kleppin (2010b, S. 225) fest, dass die oben erwähnten Fehlereinstellungen nach der Erstellung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR, Europarat 2001) und seiner Umsetzung in den Bildungsstandards (KMK 2004) in folgenden Punkten angepasst wurden:

1. Fehler gehören zum Lernprozess; sie werden nicht mehr als einfache Defizite betrachtet.
2. Viele Fehler zeigen, dass Lerner intuitiv oder auch bewusst Hypothesen über Sprache bilden. Bewusst können sie z. B. Fehler in Kauf nehmen, um ihre Hypothesen über Sprache zu testen und dadurch weiter zu lernen.
3. Fehler sind – soweit dies bisher untersucht werden konnte – durch besondere Übungs- und Aufgabenstellungen oder kontinuierliche Fehlerkorrekturen nicht zu verhindern. Will man sie verhindern, so kann dies in Lernerproduktionen sogar dazu führen, dass z.B. Inhalte und Komplexität vereinfacht und reduziert werden.

Im Folgenden wird auf das Thema Fehlerkorrektur eingegangen.

2.4.2 Zur Fehlerkorrektur

In der alltäglichen Praxis setzen sich Lehrende in jeder Unterrichtsstunde mit dem Thema mündlicher und schriftlicher Fehlerkorrektur auseinander. Bevor sie einen schriftlichen Text oder eine mündliche Aussage korrigieren können, müssen sie tatsächlich zunächst einmal den Fehler erkennen. Gemäß Kleppin (1997, S. 22) unterliegt die Fehleridentifizierung der Lehrperson eigenen, teils sicher begründeten, teils aber auch intuitiv erstellten Theorien darüber:

- Was überhaupt ein Fehler ist und worin er konkret besteht (Fehleridentifizierung),
- Wie er einen Fehler beschreibt und einordnet (Fehlerbeschreibung),
- Worin für ihn die Ursache für den Fehler besteht (Fehlererklärung),
- Ob er den Fehler im Hinblick auf eine Benotung als schwer oder leicht einschätzt (Fehlerbewertung),
- Welche Maßnahmen er im Umgang mit Fehlern für sinnvoll hält (Fehlertherapie).

In den letzten Jahren hat sich die Auseinandersetzung mit der Fehlerkorrektur an der veränderten Einstellung zu Fehlern im Lernprozess orientiert (Kleppin und Königs 1991). Darüber hinaus weist Kleppin (2010a, S. 80) darauf hin, dass sich das Vorgehen bei der Bewertung von Fehlern verändert hat, indem Fehler nicht mehr als Indikator für mangelnde Leistung interpretiert wurden. In diesem Sinne würde es sich nicht mehr um einen Zählwert für Fehler bzw. Fehlerquotienten (Fehleranzahl : Wortanzahl) handeln, sondern um eine Beurteilung des Grads der Korrektheit der sprachlichen Realisierung, die sich nach den positiven Kann-Beschreibungen des GeR¹³ und nach Kriterien wie

¹³Das Kriterium Korrektheit greift in der GeR-Kann-Beschreibung auf andere Kriterien (syntaktische Komplexität, Breite des Wortschatzes, soziale und pragmatische Adäquatheit der Kommunikation, inhaltliche Angemessenheit, Umsetzung der Aufgabenstellung, kommunikativer Erfolg). Die Gewichtung

Verständlichkeit sowie der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Fehlertypen richten würde (vgl. Kleppin, 2010b, S. 226).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass die schriftliche und mündliche, lehrerseitige Berichtigung in erster Linie im Mittelpunkt vieler Untersuchungen steht (vgl. z.B. Kleppin 1998 und Tönshoff, 2005). Zusammenfassend können folgende Interessen aus der Forschungsdiskussion zur Fehlerkorrektur angeführt werden: Ziel und Funktion der Fehlerkorrekturen, ihre Auswirkungen auf das Lernen, Korrigieren oder nicht in bestimmten Situationen, mündliche Korrektur direkt nach dem angesprochenen Fehler oder in einer späteren Phase, Korrektur durch Lehrende, Lernende oder Mitlernende (Selbst- oder Fremdkorrektur) und Korrekturverfahren (vgl. Kleppin, 2010b, S. 226).

In Auseinandersetzung mit den erwähnten Forschungspunkten fasst Rösler (2012, S. 154) vier Schwerpunkte zusammen: Warum soll ein Fehler korrigiert werden? Was soll eigentlich bei der Korrektur markiert und was berichtigt werden? Wann sollen Fehler korrigiert werden? Wer korrigiert?

Was die Frage „Warum soll korrigiert werden?“ angeht, bemerkt Rösler (ebd., S. 154), dass Fehler zur Diagnose des Sprachstandards des/der Lernenden und zur Förderung von Lernfortschritt dienen könnten. In diesem Zusammenhang sollten sich Lehrende Gedanken darüber machen, „wie durch Korrekturen den Lernenden ein Feedback zu ihrem bisherigen Lernstand gegeben wird.“

Angesichts der Fragestellung „Was soll markiert werden?“ greift der Autor auf die schon hier im Teilkapitel 2.4.1 diskutierte Problematik der Fehlerdefinition zurück und schließt daraus, dass es auch für Lehrende gar nicht so einfach sei, festzustellen, was genau in einem Lernertext als Fehler erkannt werden solle. Infolgedessen hebt Rösler (ebd., S. 154) hervor, dass die fremdsprachendidaktisch relevanten Fragen nach der Feststellung eines Fehlers lauten sollten:

Was soll einem Lernenden eigentlich als Fehler angestrichen werden? Kann es z.B. sinnvoll sein, in einer bestimmten Phase des Sprachunterrichts eine Abweichung von der Norm gar nicht als Fehler zu markieren? Oder sollten zumindest alle Abweichungen von der Norm auch markiert werden, selbst wenn nicht alle als Fehler bei der Benotung angerechnet werden?

der Bewertungskriterien orientiert sich auch daran, ob die Kriterien für die mündliche oder die schriftliche Produktion realisiert/konkretisiert wurden. In authentischen mündlichen Ausdrücken gewinnt der kommunikative Erfolg an größerer Bedeutung als das Kriterium „formelle Richtigkeit“. Bei schriftlichen Produktionen hat die formale Richtigkeit hingegen in vielen Situationen eine wichtige Bedeutung (vgl. Kleppin, 2010b, S. 226).

Um alle diese Fragen beantworten zu können, müsse in Betracht gezogen werden, um welche Art Text es geht (gesprochene oder geschriebene Texte). Außerdem sei es auch zu berücksichtigen, in welcher Unterrichtssituation man sich befinde.

Die Korrekturvereinbarung im Unterricht ist ein weiterer relevanter Aspekt in der Fachdiskussion: Korrigieren oder nicht? Im Unterricht herrscht der Konsens, dass Lehrende ihre Lernenden beim Sprechen zwecks Korrektur unterbrechen können und in ihrem geschriebenen Text berichtigen dürfen, was sie als Fehler erkannt haben. In einer realen Interaktion sei ein derartiges Verhalten nicht akzeptiert und die Person, die ständig jemanden korrigiere, würde eventuell sozial isoliert (ebd., S. 154). In Anlehnung daran hält Rösler es für angemessen, dass in Fällen, in denen sich die Kommunikationssituation im Unterricht an eine reale Situation annähert, die vorher erwähnte Korrekturvereinbarung des Unterrichts zurücktreten solle.

Aus diesem Grund stellt der Autor fest, dass die Frage, wer wann wen wie korrigiert, nicht immer zu beantworten sei: „die Antwort ist abhängig von der Situation in der Klasse“ (ebd., S. 154f). Als Beispiel für korrekturgeeignete Situationen nennt der Autor „formfokussierte Aktivitäten“ wie Nachsprechen eines Lautes oder einer Satzmelodie sowie Üben einer grammatischen Form. Im Gegensatz dazu gelte eine „rein mitteilungsbezogene Phase“ als für eine Korrektur ungeeignete Situation im Unterricht, wie z.B. in einer Diskussion, bei der ein besonders emotionales Engagement des/der Lernenden zu betrachten ist.

Was das Forschungsinteresse „Selbst- oder Fremdkorrektur“ betrifft, können sich Lernende selbst korrigieren oder von anderen Mitlernenden korrigiert werden. In diesem Fall zieht Rösler (ebd., S. 155) in Erwägung, dass Korrekturen von Mitlernenden bei Szenarien wie kooperativem Lernen, Partnerarbeit oder Kleingruppenarbeit häufiger vorkommen. Allerdings sieht der Autor basierend auf sozialen Gesichtspunkten die Korrektur durch Mitlernende als problematisch an, „wenn dadurch das Klima in der Gruppe verschlechtert wird oder wenn derartige Korrekturen zu Profilierungen von Lernenden auf Kosten anderer Lernender führen“ (ebd., S. 155).

Bei der Fehlerkorrektur sollte auch die schriftliche und mündliche Korrektur genauer betrachtet werden. Im Vergleich zu mündlichen Korrekturen verfügen schriftliche Korrekturen über einen großen Vorteil, nämlich die Zeit: Die Lernenden haben ihrerseits Zeit zum Schreiben und sich selbst zu verbessern, die Lehrenden können sich andererseits Zeit nehmen und überlegen, welche Fehler sie markieren und wie sie am besten berichtigen

können. Überdies erwägt Nieweler (2010, S. 219), dass schriftliche Leistungen „greifbarer, überprüfbarer und damit objektivierbarer zu sein scheinen.“

In seinem Artikel „Leistungen in der Schule - Rückblicke in die Geschichte“ erwähnt Huber (2002, S. 12) zwei wichtige Begriffe, die noch heute den Unterrichtsalltag bestimmen und an das in diesem Kapitel betrachtete Thema anknüpfen: Leistungserbringung und -beurteilung. In seiner historischen Analyse stellt der Autor fest, dass „schriftliche und mündliche Prüfungen von verbalisierten Fachkenntnissen (Klausuren und Examina)“ seit dem Ende des 19. Jahrhunderts besonders in höheren Schulklassen als Ausdruck von Leistung bzw. Leistungserbringung gültig gewesen seien und sich heutzutage durchgesetzt hätten (ebd., S. 12). Der andere Begriff bezieht sich auf die Art und Weise der Leistungsbeurteilung, die im Lauf der Zeit auf „Ziffernnoten“ und weitere Formen, beispielsweise verbale Beurteilungen, eingegrenzt wurde. Demnach seien Ziffernnoten leichter zu vergeben bzw. zu verrechnen.

In ihrem Buch „Fehler und Fehlerkorrektur“ behandelt Kleppin (1997) die verschiedenen Möglichkeiten der mündlichen und schriftlichen Korrekturverfahren. Da ich mich in meiner Untersuchung mit der Evaluationskompetenz von angehenden Deutschlehrenden im Rahmen der schriftlichen Korrektur beschäftige, beschränkt sich das nächste Teilkapitel auf das von Kleppin vorgeschlagene schriftliche Korrekturverfahren.

2.4.3. Die schriftliche Fehlerkorrektur: Bewerten, Beurteilen und Feedback

In der Geschichte der Lehrerausbildung hat die Frage nach einer angemessenen Aufsatzkorrektur und -beurteilung eine lange Tradition. In einer Replikationsstudie einer 1971 von Schröters durchgeführten Studie erbringt Birkel (2003) den Nachweis, dass es eine Vielfalt an Beurteilungsformen von Schülertexten gibt. Vor diesem Hintergrund stellen Becker-Mrotzek und Böttcher (2011, S. 87) fest, dass „Aufsatznoten keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls Schätzungen sind, die die Leistungen innerhalb einer Klasse (oder anderen Bezugsgruppen) in eine Rangfolge bringen.“

Dieser Teil der Arbeit setzt sich genauer mit dem von Kleppin vorgelegten schriftlichen Korrekturverfahren auseinander. Bevor auf das Thema „Bewerten und Beurteilen von Aufsätzen“ eingegangen wird, ist es wichtig, zunächst die drei in der Fachliteratur erwähnten Begriffe Bewerten, Beurteilen und Benoten zu unterscheiden bzw. zu definieren.

2.4.3.1 Zu den Begriffen Bewerten, Beurteilen und Benoten

Unter dem Begriff „Bewerten“ wird der kognitive Akt bzw. der mentale Prozess des Einschätzens verstanden, der sich in meiner Untersuchung auf die von den Lernenden verfassten Texte bezieht. Becker-Mrotzek und Böttcher (2011, S. 88) weisen darauf hin, dass das Bewerten bewusst oder unbewusst auf einem Wertmaßstab beruhe, der in Form von Kriterien vorkommen könne. Die Autoren heben des Weiteren hervor, dass die Qualität einer schriftlichen Leistung als „gelingen“ oder „nicht gelungen“ bewertet werde:

„Jeder Bewertungsvorgang ist für Lehrer und Schüler mit Verstehensbemühungen verbunden, [...], ihm geht immer ein Verstehen im hermeneutischen Sinn voraus. [...] Die Bewertung ist Grundlage für Revisionen aller Art, aber auch gleichzeitig für das Beurteilen und Benoten.“

In diesem Fall ist hier das Bewerten als die Aufgabe der Lehrperson zu betrachten, beim ersten Lesen eines schriftlichen Aufsatzes, in der diese zuerst den Text liest und nach den in der Aufgabe gegebenen Inhaltspunkten sucht, um zu bewerten, ob der/die Lernende die Aufgabe erledigt hat. In einer zweiten Phase der Korrektur liest der/die Lehrende den Aufsatz noch einmal und erst dann wird er/sie den Text beurteilen.

Der Begriff „Beurteilen“ gilt in der Fachliteratur als „eine verbal geäußerte Bewertung, die hier gegenüber dem Schüler/Schreiber geäußert wird“ (ebd., S. 88). Der bewertete Text der Lernenden werde einigermaßen explizit oder implizit auf Normen, Kriterien und Wertmaßstäbe bezogen:

Mit der Beurteilung sollte das Bemühen um ein verantwortungsvolles Abwägen einhergehen. Verbale Beurteilungsäußerungen sollten als konstruktive Kritik und mit Hinweisen auf zukünftiges Verhalten formuliert sein, zum Beispiel in Form konkreter Überarbeitungsvorschläge. Ein so verstandenes verbales Beurteilen findet [...] seinen Niederschlag in Lernentwicklungsbeschreibungen und Lehrerkommentaren unter Schülertexten. [...] Die hier vorgestellte Form ist weitgehend eine Fremdbeurteilung. Zunehmend sollte diese in eine Selbstbeurteilung seitens der Schüler (oder mindestens in eine Beteiligung der Lernende an der Beurteilung) überprüft werden. (ebd., S. 88)

Was den Begriff „Benoten“ angeht, so wird er als die zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote betrachtet. Wie bereits zuvor erwähnt, ist diese Art von Leistungsbewertung mit Ziffernote traditionell und zurzeit noch aktuell. Hierbei machen Becker-Mrotzek und Böttcher (ebd., S. 87) darauf aufmerksam, dass schriftliche Leistungsnoten aus Schätzungen bestehen, die den Leistungen innerhalb einer Bezugsgruppe entsprechen. Auf Grund dessen sei ihr Aussagewert als gering zu betrachten:

- Notenurteile sind nur bedingt gültig (valide), weil sie nicht die Textqualität, sondern vielleicht das äußere Erscheinungsbild oder die orthografische Korrektheit erfassen.
- Sie sind nicht zuverlässig (reliabel), weil sie bei Wiederholungen nicht zum selben Ergebnis führen.
- Schließlich sind sie auch nicht objektiv, weil sie in starkem Maße davon abhängig sind, wer benotet. (ebd., S. 87)

Ungeachtet dieser grundsätzlichen Einschätzung könne in der Schule oder im fremdsprachlichen Unterricht nicht auf Noten verzichtet werden, weil Unterricht aus sachlichen Gründen nicht auf das Bewerten von Texten verzichten kann: Normen und Kriterien seien notwendig, damit Texte in verschiedenen Aspekten bewertet und beurteilt werden können.

Außerdem betonen Becker-Mrotzek und Böttcher (ebd., S. 88), dass im schulischen Bereich die gründlich wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Qualitätsförderung“ und „Standardisierung“ in Nachfolge der internationalen Schulleistungen (PISA) und eine kritische Diskussion in diesem Bereich zu berücksichtigen seien.

2.4.3.2 Fehlerbewertung und Beurteilung schriftlicher Leistungen

Bei der Evaluationskompetenz handelt es sich um die Fähigkeit, nicht nur Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten, sondern auch die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal- und Organisationsentwicklung) zu integrieren. In der Tat steht Evaluationskompetenz in enger Verbindung mit der Lehrkompetenz im Bereich „schriftliches und mündliches Korrekturverfahren“. Allerdings konzentriere ich mich in meiner Untersuchung auf das schriftliche Korrekturverfahren.

Damit die Lernenden einen bewussten Umgang mit ihren Fehlern entwickeln können, schlägt Kleppin (1997, S. 55) eine schriftliche Korrektur des Lernertextes mithilfe der

Schritte einer Korrektursequenz vor. Die Autorin weist darauf hin, dass diese Schritte nacheinander, vermischt und sogar unabhängig voneinander angewandt werden können. Den Masterstudierenden – Hauptversuchspersonen in der von mir geplanten Untersuchung – wurde dieser Korrekturvorgang anhand eines korrigierten Textes vorgestellt, der auf diese Art korrigiert worden ist.

In meiner Arbeit werden Fehler als etwas ganz Natürliches angenommen, sie gehören zum Mutterspracherwerb sowie zum Fremdsprachenlernen. Außerdem zeigen sie, „dass Lerner intuitiv oder auch bewusst Hypothesen über Sprache bilden. Bewusst können sie z.B. Fehler in Kauf nehmen, um ihre Hypothesen über Sprache zu testen und dadurch weiter zu lernen“ Kleppin (2010b, S. 225). In diesem Sinne werden hier Fehler als „Abweichungen von geltenden Normen und/oder Verstöße gegen die [deutsch]sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit“ (Kleppin, 2010a, S. 79) angenommen.

Da bei einer Korrektur unterrichts- und lernstandsbezogene Kriterien berücksichtigt werden sollen, soll zuerst der Lernkontext (Lehrwerk „Schritte 4“) beachtet, d.h. die im Kurs von den Lernenden bearbeitete Lektion 11 soll analysiert und die dazu gehörenden grammatischen Punkte sollen aufgelistet (Lokale Präpositionen – feste Präpositionen und Wechselpräpositionen, Konjunktionen „deshalb“ und „weil“, Präposition „wegen + Genitiv“, Perfekt, Wortbildung) werden. Da die Lernenden fast alle in der Lektion vorgekommenen Präpositionen auf anderen Niveaustufen gelernt haben sollten, und da sie sich schon mit dem Thema Wegbeschreibung beschäftigt hatten, sollte die Lehrperson vor dem Korrigieren die anderen Bände („Schritte 1, 2 und 3“) analysieren, um genau zu wissen, was von den Lernenden in diesen Bereichen erwartet werden könnte.

Nach der Analyse des Lernkontextes und der Lehrwerksbände können die von den Lernenden zu leistende Aufgabe und der Lernertext gelesen werden. Die Fehler sollen lokalisiert werden. Im Folgenden wird auf die Korrekturschritte nach Kleppin eingegangen:

Schreiben Sie jemandem aus dem Kurs eine E-Mail und beschreiben Sie ihr/ihm den Weg vom Kursort zu Ihnen nach Hause.

Liebe Lernende/Lieber Lernende,
Sie haben einen schönen Text geschrieben. Ihr Kollege/Ihre Kollegin könnte mit Ihrer Wegbeschreibung schon zurechtkommen. Aber es gibt noch einige Fehler, die Sie noch bearbeiten und mit mir in der Sprechstunde besprechen sollten.

Gen **Liebe/r** Tamara,

v (Art), R, v (Präp), Verb, v (Art) lauf durch **V Biegenstrasse** **V** zur Bushaltestelle Stadthalle. Da **nehm** **V** Bus **↑** **nummer** 9.

Konj, St, R, Verb + St **Wann** du **kommst** zur Bushaltestelle Fontanenstrasse, da **aus** **steigen**, geh links und

v (Art) **lang** durch **V** **Hansenhäuserweg**.

Konj, St, Gen, K, R+K, Z **Wann** du **siehst** **eine** **weisse** **S**Gebäude mit **die** **Wörter** „Gästehaus der Universität“ **↓**

v (Präp), G, R + K, v (Art) **↓** **Geh** weiter **V** zur **nechste** **S**Gebäude. Da wohne ich in **V** Wohnung 618.

Abb. 1: Korrigierter Text nach Kleppins Muster

Aus dem Korrektur-Beispiel ist ersichtlich, dass die Fehler des/der Lernenden zunächst bloß markiert wurden, d.h., es wurde zuerst nur gezeigt, dass ein Fehler vorlag. Nach der Fehleridentifizierung wird empfohlen, die jeweiligen im Text gefundenen Abweichungen und Verstöße in eine Tabelle einzutragen und im Anschluss daran zu klassifizieren. Die Fehlerklassifizierung orientierte sich in der Regel an linguistischen und pragmatischen Kriterien (ob etwas grammatisch korrekt und sprachlich üblich ist, ob etwas einer Situation angemessen ist). Um die Fehler eindeutig in die Tabelle eintragen zu können und deren spätere Einordnung zu vereinfachen, wurden die folgenden Beurteilungskriterien von Kleppin (1997, S. 18) ausgewählt:

- sprachlich fehlerhaft (falsche Rechtschreibung, grammatisch fehlerhaft, falsches oder fehlerhaftes Wort, fehlerhafte Wortgruppe);
- zwar nicht fehlerhaft im Sinne von a), wird aber im Deutschen nicht so gebraucht, ist nicht üblich;
- sozial und kulturell in der entsprechenden Situation unangemessen, in dem entsprechenden Text unpassend.

Fehler	Beurteilungskriterium	Verstoß gegen	Korrektur
<i>Liebe/r Tamara</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Genus	Liebe Tamara
<i>durch Biegenstrasse</i>	a) grammatisch fehlerhaft und falsche	Artikel Orthographie	durch die Biegenstraße

	Rechtschreibung		
<i>zur Bushaltestelle</i>	a) fehlerhafte Wortgruppe	Präposition	bis zur Bushaltestelle
<i>Da nehm</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Verbkonjugation	Nimm
<i>Da nehm Bus</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Artikel	Da nimm den Bus
<i>nummer</i>	a) falsche Rechtschreibung	Orthographie	Nummer
<i>Wann</i>	a) falsche Konjunktion	Konjunktion	Wenn
<i>Wann kommst du zur Bushaltestelle ...,</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Satzstellung	Wenn du zur Bushaltestelle ... kommst,
<i>Fontanenstrasse</i>	a) falsche Rechtschreibung	Orthographie	Fontanestraße
<i>da aussteigen</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Satzstellung und Verbkonjugation	Da steigst du aus oder Da steig aus.
<i>und lang durch ...</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Präposition	und durch ...
<i>durch Hansenhäuserweg</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Artikel	durch den Hansenhäuserweg
<i>Wann</i>	a) falsche Konjunktion	Konjunktion	Wenn
<i>Wann du siehst eine weisse Gebäude ... Universitäts .</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Satzstellung und Zeichensetzung	Wenn du ... siehst,
<i>eine weisse Gebäude</i>	a) grammatisch fehlerhaft und falsche Rechtschreibung	Artikel und Orthographie	ein weißes Gebäude

<i>mit die Wörter</i>	a) fehlerhafte Wortgruppe und falsche Rechtschreibung	Artikel + Kasus Orthographie und Lexik	mit den Wörtern
<i>„Gästehaus der Universität“</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Lexik und Zeichensetzung	„Gästehaus der Universität “
<i>Geh weiter</i>	a) falsche Rechtschreibung	Orthographie	geh weiter
<i>Geh weiter zur nächste Gebäude.</i>	a) fehlerhafte Wortgruppe, falsche Rechtschreibung und grammatisch fehlerhaft	Präposition Artikel + Kasus Orthographie	geh weiter bis zum nächsten Gebäude.
<i>in Wohnung 618</i>	a) grammatisch fehlerhaft	Artikel	in der Wohnung 618

Tabelle 2: Fehlereinstufung nach Beurteilungskriterien von Kleppin (1997, S. 18)

Hinsichtlich der ausgewählten Beurteilungskriterien wurde beobachtet, dass im Lernertext nur Fehler im Rahmen des Kriteriums a) vorgekommen sind. Mithilfe dieser Klassifizierung war es möglich, zwischen Rechtschreib-, Grammatik- und Wortwahlfehlern (falsche Verwendung einer Konjunktion) zu unterscheiden.

In einem zweiten Schritt wurden die Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet, um dem/der Lernenden zu verdeutlichen, um was für eine Art Fehler es sich handelt. Wenn der/die Lernende einen Artikel nicht geschrieben hat, hat der/die Lehrende die Auslassung mit dem Symbol \surd gekennzeichnet, um zu zeigen, dass etwas an dieser Stelle fehlt. Zusätzlich zu diesem Symbol fügt die Lehrperson ein Korrekturzeichen ein, wie z.B. *Art* für Artikel und *Präp* für Präposition. An anderen Stellen hat sie andere Korrekturzeichen angewandt, wie *Gen* für Genus, *R* für Rechtschreibung, *Konj* für Konjugation, *St* für Satzstellung, *K* für Kasus und *Z* für Satzzeichen. In einem dritten Schritt wurde entschieden, ob die Berichtigung durch den Lehrenden/die Lehrende oder durch den Lernenden selbst gemacht werden soll. Am Ende der Korrektur hat die Lehrperson ein Feedback an den/die Lernende/n geschrieben. Bei der Selbstkorrektur wird dem/der Lernenden angeboten, die Fehler in der Sprechstunde zur diskutieren.

Diese Art von Korrekturverfahren wurde in meinem Seminar während der Vorbereitungsphase für das Online-Tutorium besprochen, wobei die Seminarteilnehmenden bzw. die Masterstudierenden in Gruppen einen Text nach diesem Muster berichtigt haben. Danach wurden Vorteile und Nachteile dieser Korrektur thematisiert.

Im nächsten Kapitel wird das Forschungsdesign meiner Untersuchung präsentiert.

3. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird auf das Forschungsdesign meiner Untersuchung eingegangen. Im Folgenden werden der Kontext und die Forschungsfrage dieser Untersuchung (Teil 3.1) genauer vorgestellt. Teil 3.2 umfasst Informationen zur Konzeption und zum Ablauf des Teletutoriums (Vorbereitungs- und Praxisphase sowie Forschungsteilnehmer und Datenerhebung).

3.1. Kontext und Forschungsfrage

Das in meiner Fallstudie untersuchte Online-Tutorium wurde im Rahmen eines Kooperationsprojektes entworfen und entstand aus meiner Auseinandersetzung mit den Ergebnissen meiner Masterarbeit, meiner Erfahrung während der Lehrerausbildung in Brasilien und in Deutschland, sowie dem Thema Förderung der Lehrkompetenz angehender Deutschlehrender durch digitale Medien (am Beispiel des Gießener elektronischen Praktikums - GeP¹⁴).

In allen didaktischen Ausbildungen für Deutsch als Fremdsprache ist es üblich, dass man sich zuerst mit theoretischem Wissen beschäftigt und allmählich zu einer praktischen Phase übergeht. In manchen Fällen wird diese praktische Phase erst begonnen, wenn man sich schon auf dem Arbeitsmarkt befindet. Dabei kommt es vor, dass viele Anfänger sich unsicher fühlen, und befürchten, etwas Falsches zu machen.

Wie bereits angedeutet, setzt man sich innerhalb der Lehrerausbildung für Deutsch als Fremdsprache überwiegend mit theoretischem Wissen und weniger mit der Praxis auseinander. Daher verfügen Studierende aus diesem Bereich über gute Kenntnisse in der Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Ihnen mangelt es jedoch an Möglichkeiten, während ihrer Ausbildung die Theorie in die Praxis umzusetzen, d.h. ihre kreativen und ideenreichen Unterrichtskonzepte im Unterricht einzubringen.

¹⁴Das GeP besteht in einen Aufbaustudiengang Deutsch als Fremdsprache, in dem „die Studierenden dabei unter Verwendung der Kommunikationsmöglichkeiten des Internet mit Deutschlernenden an einen entfernten Ort [agieren]“ (Rösler, 2003, S. 206).

Ein anderer, wichtiger Aspekt, der im Rahmen der Lehrerbildung für Fremdsprachen betrachtet werden sollte, ist das schriftliche Korrekturverfahren. Auch in diesem Bereich haben die zukünftigen Lehrenden selten die Gelegenheit, Texte von Lernenden während ihrer Ausbildung bzw. ihres Praktikums zu berichtigen.

Das GeP zielt darauf ab, diese Lücke zwischen der Lehrerbildung in DaF und der Praxiserfahrung durch die Verzahnung von Praxiserfahrung und Tutoren-Ausbildung zu füllen. Dies hat schon viel dazu beigetragen, dass sich die angehenden Lehrkräfte mehr mit der Praxis auseinandersetzen können.

Nach einer Analyse der im GeP gesammelten Forschungsergebnisse konnte davon ausgegangen werden, dass man durch digitale Medien angehenden Deutschlehrenden bei der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz helfen und sie im E-Learning-Verfahren dazu befähigen kann, Sprachlernende bei ihrem Lernprozess online zu begleiten und zu unterstützen.

Daher entstand das Vorhaben, ein Kooperationsprojekt zur Entwicklung hybrider Lernformen namens WiSo¹⁵ zwischen brasilianischen Deutschstudierenden und DaF-Masterstudierenden einer deutschen Universität durchzuführen, das die Grundlage zu meiner Fallstudie darstellt.

Bei dem WiSo-Kooperationsprojekt handelt es sich um eine von mir an der Philipps Universität Marburg durchgeführte Lehrveranstaltung, die anstrebte, Daten für diese Fallstudie erheben zu können und den Masterstudierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu ermöglichen, das theoretisch Gelernte über Fehlerkorrektur in der Praxis mit authentischen Fehlern von Lernern in einer Lehrsituation anwenden zu können. Dazu wurde im Rahmen dieser Lehrveranstaltung ein Teletutorium¹⁶ entworfen.

Die Zielsetzung des durchgeführten Online-Tutoriums bzw. der hier vorgelegten Fallstudie besteht darin, beantworten zu können, ob bzw. wie das für die Forschung eingerichtete Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beitragen bzw. führen kann. Dazu gehe ich von der folgenden Hypothese aus: Angehende Deutschlehrer/innen, die sich durch das Online-Tutorium mit

¹⁵ Das Projekt fand im Wintersemester und Sommersemester statt. Daher wurde es als WiSo (Winter- und Sommersemester) bezeichnet.

¹⁶ Mit dem Teletutorium wird an Erfahrungen des Gießener elektronischen Praktikums (Tamme, 2001) und des Online-Tutoriums zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens (Freudenberg-Findeisen und Schröder, 2010) angeknüpft.

ihrem schriftlichen Korrekturverfahren bei der Korrektur der Lernertexte auseinandersetzen, steigern ihre Lehrkompetenz in diesem Bereich und erwerben dabei Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie mit ihrer Vorbereitung in ausschließlich die Korrekturverfahren präsentierenden Lehrveranstaltungen nicht in ausreichendem Maße erworben haben.

Im Folgenden werden die Konzeption des Teletutoriums und dessen Ablauf dargestellt.

3.2 Konzeption und Ablauf des Teletutoriums

Um die Daten für die hier vorgelegte Fallstudie generieren und erheben zu können, wurde das Kooperationsprojekt WiSo entworfen. Das Projekt dauerte insgesamt ein Jahr und fand im Wintersemester 2012/13 und Sommersemester 2013 statt. Infolgedessen wurde es als WiSo (Winter- und Sommersemester) bezeichnet.

Das Projekt WiSo entspricht einer kooperativen Arbeit zwischen Forschungsbeteiligten aus den zwei brasilianischen Bundesuniversitäten Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) und Universidade Federal de Pelotas (UFPel) und der deutschen Universität Philipps-Universität Marburg. Um die kooperative Arbeit zwischen den Beteiligten der entsprechenden Universitäten verwirklichen zu können, wurde das Online-Tutorium entwickelt und durchgeführt.

Der Fokus des Teletutoriums liegt darauf, dass sich die DaF-Masterstudierenden der Philipps-Universität Marburg während ihrer Ausbildung intensiv mit ihrer Tätigkeit als Lehrer, Lernberater, Lernprozessbegleitende, Tutoren u. a. auseinandersetzen und infolgedessen die Deutschstudierenden der UFRJ und der UFPel in ihrem Schreiblernprozess elektronisch (über E-Mail, Skype, Chat bzw. über eine Online-Lernplattform) betreuen und unterstützen können.

Das in das Projekt WiSo eingebettete Teletutorium gehörte zu einem Lernumfeld mit folgenden Teilen, die sich inhaltlich aufeinander beziehen: Präsenzkurs¹⁷, Einzelarbeit und

¹⁷Im Präsenzkurs handelt es sich um die regulären Deutschunterrichtsstunden, die dreimal in der Woche an der Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) und an der Universidade Federal de Pelotas (UFPel) stattfinden.

Online-Tutorium. Das Teletutorium wurde netzgestützt durchgeführt mithilfe der Online-Lernplattform DUO, die im Abschnitt 3.2.1.3 vorgestellt wird.

Um die in der Fallstudie aufgestellte Hypothese überprüfen zu können, wurden die Masterstudierenden in zwei Phasen des Teletutoriums beobachtet und zwar sowohl in der Praxisphase als auch in der Vorbereitungsphase, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3.2.1 Vorbereitungsphase des Teletutoriums

In der Vorbereitungsphase erhielten die Masterstudierenden eine genau definierte Ausbildung im Rahmen des Online-Lernens bzw. -Lehrens und bezüglich der schriftlichen Korrekturverfahren. Diese Phase wurde im Wintersemester 2012 durch das von mir an der Philipps-Universität Marburg geleitete Blockseminar „Unterrichten mit neuen Medien/ Einführung in das Korrigieren per Teletutorium“ verwirklicht.

Ausgehend davon, dass die Teilnahme an einem 2-semesterigen Kooperationsprojekt sehr aufwendig ist, die DaF-Masterstudierenden außerdem unterschiedliche Voraussetzungen für ihren Masterstudiengang erfüllen müssen und kaum Zeit für andere Beschäftigungen haben, wurde das eingerichtete Blockseminar in drei Sitzungen organisiert¹⁸, um möglichst wenig Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen zu erzeugen.

Bei der Konzeption einer Ausbildung für die Trainee-Tutor/innen ging ich davon aus, dass sie über wenig oder keine Erfahrung im Rahmen des Onlinelernens bzw. -lehrens verfügen. Deswegen mussten nicht nur das theoretische Grundwissen in den ersten zwei Sitzungen, sondern auch die praktische Anwendung durch die in der dritten Sitzung angebotene DUO-Schulung im Bereich Betreuungs- und Medienkompetenz im Seminar vermittelt werden.

Am Beispiel der an der LMU München durchgeführten Online-Tutorenausbildung wurden u.a. folgende Themen in der Seminausbildung behandelt: differenzierter und gezielter Einsatz von computervermittelter Kommunikation, didaktisch begründeter Einsatz unterschiedlicher Korrekturfunktionen am PC, Formulieren von angemessenem und

¹⁸ Das Blockseminar fand am 07.12.2012 von 14 bis 20 Uhr, am 08.12.2012 von 9 bis 14 Uhr und am 01.02.2013 von 14 bis 20 Uhr statt.

motivierendem Feedback, Betreuung von Onlinelernenden sowie ein sinnvoller Einsatz eines Textverarbeitungsprogramms zu Korrekturzwecken.

Die Philipps Universität Marburg verfügt über die Lernplattform ILIAS¹⁹, über die sich die Studierenden für die Lehrveranstaltungen anmelden können und die den Zugang zu den Seminarmaterialien ermöglicht. Das Seminar „Unterrichten mit neuen Medien/ Einführung in das Korrigieren per Teletutorium“ wurde in ILIAS angelegt und konnte deswegen mit allen Funktionen bzw. Werkzeugen dieser Lernplattform arbeiten. Seminarorganisation, Sitzungsplan, elektronischer Semesterapparat und Literaturverzeichnis wurden den Teilnehmenden in ILIAS bereitgestellt (siehe Anhang 1a, 1b und 1c).

Für die Kommunikation zwischen der Dozentin und den Seminarteilnehmenden spielte die Lernplattform ILIAS eine wichtige Rolle. Da die zwei ersten Sitzungen des Blockseminars in der Mitte des Wintersemesters im Dezember stattfanden und den theoretischen Teil der Ausbildung umfassten, erhielten die in der Blockveranstaltung eingeschriebenen 24 Seminarteilnehmenden gleich nach der Anmeldungsphase eine informative E-Mail über die Plattform ILIAS, in der sie die Nachricht bekamen, dass der Sitzungsplan, die Seminarorganisation und alle zu lesenden eingescannte Texte in der Plattform zu finden sein würden.

Die Seminarteilnehmenden, die sich eine Note bzw. einen benoteten Schein wünschten, wurden in der ersten E-Mail aufgefordert, allein oder mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen ein Referatsthema bzw. einen aus der Literaturliste zur Verfügung gestellten Text auszuwählen und an den geplanten Terminen das Referat im Seminar zu halten (Siehe Anhang 1b Seminarorganisation). Abgesehen von dem Referat sollten die Teilnehmenden, die einen benoteten Schein brauchten, eine Hausarbeit verfassen. Dafür hatten die Studierenden zwei Themen zur Auswahl: entweder schrieben sie ihre Hausarbeit

¹⁹Die zentrale Lernplattform ILIAS beinhaltet wichtige und hilfreiche Funktionen für die online-gestützte oder online-begleitete Lehre unter einer einheitlichen Oberfläche: **Organisieren** (Teilnehmer/innen verwalten, Teilnehmerlisten erstellen, gemeinsame Terminkalender nutzen, Sprechstundenverwaltung usw.); **Lehren und Lernen** (Material - elektronische Semesterapparate, Lehrvideos, Literaturlisten - bereitstellen, Lernmodule und Glossare erstellen, Audio und Video anlegen); **Prüfen und Evaluieren** (Selbsttests oder Lernkontrollen mit Feedback anbieten, E-Klausuren durchführen, Übungen/studentische Arbeiten digital einsammeln, Umfragen und Abstimmungen durchführen, usw.); **Kommunizieren** (Kursmails verschicken, in Foren diskutieren, Chatten, Bloggen); **Zusammenarbeiten** (Arbeitsgruppen anlegen, Texte kollaborativ in Echtzeit bearbeiten).

über das Thema ihres Referats oder sie beschäftigten sich mit einer didaktisch begründeten Korrektur.

Innerhalb der Blockveranstaltung wurden wichtige Themen für das Online-Tutorium schrittweise behandelt. Die nächsten Abschnitte beschränken sich auf den Ablauf des Blockseminars, die Vorstellung der Seminar- bzw. Forschungsteilnehmenden und die Lernplattform DUO. Darauf folgt der Teil 3.2.2, in dem die Praxisphase des Teletutoriums beschrieben wird.

3.2.1.1 Ablauf des Blockseminars

Wie schon vorher erwähnt, wurde die Blockveranstaltung „Unterrichten mit neuen Medien/Einführung in das Korrigieren per Teletutorium“ in 3 Sitzungen aufgegliedert. Die Sitzungen wurden nach inhaltlichen Themen eingeordnet, auf die hier zusammenfassend eingegangen wird.

In der Einführungsphase der ersten Seminarsitzung griff ich auf den Titel der Veranstaltung zurück, um zu veranschaulichen, dass das Seminar zwei Ziele in sich trug: Das primäre Ziel war das Unterrichten auf eine neue Grundlage (die neuen Medien) zu stellen, das sekundäre stellte einen Versuch dar, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis durch das Teletutorium zu schlagen, d.h. das Blockseminar war eine Vorbereitung für das Teletutorium bzw. für die vorgelegte Fallstudie. Die Teilnehmenden der Veranstaltung, die Interesse an der Praxisphase im Teletutorium hatten, sollten sich am Ende der Sitzung melden und einen Fragebogen zur Auswahl von Probanden (siehe Anhang 2) ausfüllen. Auf diese Weise konnte ich mich von Anfang an auf die Studierenden konzentrieren, die an meiner Untersuchung teilnahmen.

Obwohl zunächst das Blockseminar in Referatsthemen geplant war, entschied ich mich als Dozentin mit der Thematik „Fremdsprachenlernen und die digitalen Medien“ zu beginnen. Im Fokus waren die Verwendung des Medienbegriffs in den verschiedenen Disziplinen und ihre Abgrenzungen zueinander sowie die Arten und Funktionen der (digitalen) Medien im FSU. Thematisiert wurden auch die unterschiedlichen digitalen Lehr- und Lernmaterialien. Dazu wurde eine „Entdeckungsreise ins Internet“ unternommen, in der ein Blick auf folgende Materialien geworfen wurde: digitale Materialien, die Teile eines

Lehrwerks sind, digitale Lehrwerke, didaktisierte und nicht-didaktisierte Materialien im Netz.

Die erste Sitzung umfasste außerdem noch theoretisches Grundwissen im Rahmen der Betreuungs- und Medienkompetenz, damit die Forschungsteilnehmenden in dem Teletutorium über eine theoretische Basis verfügen konnten. Schlüsselwörter bzw. -themen waren in dieser Phase nicht nur Fremdsprachenlernen bzw. Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien, sondern auch kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht (FSU), Lernplattformen, digitale Medien und Lehrerausbildung.

Innerhalb der Referate beschäftigten sich die Seminarteilnehmenden mit wichtigen Begriffen im Bereich digitale Medien und FSU (wie z.B. E-Learning, Blended Learning, Lernplattform, didaktisierter Chat, digitale Tandems usw.), mit der zunehmenden Medialisierung des Fremdsprachenlernens (Vorteil und Nachteil²⁰), mit der Förderung der Medienkompetenz im FSU und mit der Online-Tutorierung am Beispiel der Untersuchung E-Mail-Tutorien von Tamme (2001), in deren Mittelpunkt die Analyse des Lehr-/Lerndialogs von angehenden Deutschlehrenden und Deutschstudierenden stand²¹.

Was das Thema Medienkompetenz betrifft, wurde im Seminar nicht nur berücksichtigt, was unter Medienkompetenz verstanden wird und wie sie theoretisch am besten vermittelt werden kann, sondern auch wie mediale Kompetenz in der Praxis gefördert werden kann. Dazu mussten die Seminarteilnehmenden in der Rubrik „Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen“ sechs wissenschaftliche Hausarbeiten lesen, die in einem fachdidaktischen Hauptseminar am Institut für Anglistik der Justus-Liebig Universität Gießen entstanden waren. Bei diesem Hauptseminar ging es um „eine alternative Lernumgebung, in der in enger Kooperation mit zugeordneten Schulen das Potenzial der digitalen Medien für das Lehren und Lernen des Englischen kritisch untersucht wurde“ (Legutke, 2003, S. 209).

²⁰In der Fachliteratur werden sowohl Vor- und Nachteile als auch Möglichkeiten und Grenzen der modernen digitalen Lehrformen mit Hinblick auf die Themen „autonomes Lernen“ und „Erwerb autonomer Lernstrategien“ kontrovers betrachtet. In seinem Artikel „E-Lernen – Fakten und Fiktionen“ erörterte Hess (2006) gründlich die Möglichkeiten der neuen Medien. Der Autor misstraut „den Wundereffekten neuer Medien“ und macht darauf aufmerksam, dass „der Einsatz von Informationstechnologien (IT) nicht per se zu einer Bereicherung und Unterstützung des Spracherwerbs“ führt (Hess 2006, S 305-308).

²¹In dieser empirischen Arbeit wurden sowohl emotionale Interaktion zwischen Tutorin/Tutee und formale Aspekte der Mailfrequenz bzw. der Maillänge, als auch Fragen der Landeskundevermittlung, der Sprachvermittlung, der Lernberatung und der Fehlerkorrektur behandelt. Weitere Informationen über die Untersuchung finden sich bei Tamme & Rösler (1999) und Tamme (2001).

Am Ende der ersten Sitzung erhielten die Seminarteilnehmenden einen Lernertext (Anhang 3 „Hallo Herr Präsident“), den sie zu Hause berichtigen und für den sie ein schriftliches Feedback an eine/n imaginäre/n Lernende/n schreiben sollten. Diese Aufgabe wurde im Seminar als die erste Werkstatt „Schriftliche Korrektur I“ bezeichnet. Aus den Werkstätten „Schriftliche Korrektur“ stammten die in der Vorbereitungsphase gesammelten Daten.

In der zweiten Sitzung wurde auf diese erste Werkstatt zurückgegriffen. In kleinen Gruppen stellten die Teilnehmenden ihre Berichtigungen vor und besprachen, wie sie den Lernertext korrigiert hatten, in welcher sinnvollen Reihenfolge der Text berichtigt wurde, welche Korrekturzeichen eingesetzt wurden, welche Schwierigkeiten die angehenden Lehrenden bei der Korrektur hatten, welches Korrekturverfahren sie am besten fanden. Im Plenum wurden dann die Ergebnisse der Gruppenarbeit diskutiert.

Im Anschluss daran befassten sich die Studierenden innerhalb der Referate mit der Problematik der Begriffe „Fehler und Fehlerkorrektur“. Thematisiert wurden dann das Erkennen, die Einschätzung und die Behandlung von Fehlern und Sprachlernproblemen sowie die möglichen Arten der Durchführung von Korrekturen. Danach wurden die Themen Feedback beim internetgestützten Lernen (programmiertes Feedback) und die von dem/der Tutor/in übernommenen Rollen bzw. Aufgaben (Feedback und Tutorierung) behandelt.

In dieser Sitzung hatten die Masterstudierenden die Gelegenheit, sich in einer ersten Etappe mit Lernertexten auseinanderzusetzen, sie zu berichtigen, darüber mit ihren Kollegen/innen im Seminar zu diskutieren und Ideen auszutauschen (Werkstätten „Schriftliche Korrektur II und III“).

In einer zweiten Etappe befassten sich die angehenden Deutschlehrenden mit dem Korrektur- und Feedbackstil, die sie im Teletutorium verwenden könnten. Der Korrektur- und Feedbackstil folgt dem von Kleppin (1997, S. 55-73) vorgeschlagenen schriftlichen Korrekturverfahren (siehe Theorieteil 2.4.3.2). Damit die Lernenden einen bewussten Umgang mit ihren Fehlern entwickeln können, schlägt Kleppin (1997, S. 55) eine schriftliche Korrektur des Lernertextes mithilfe der Schritte einer Korrektursequenz vor, „die nacheinander, vermischt oder auch unabhängig voneinander angewendet werden können“: die einfache Fehlermarkierung, die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen, die Berichtigung durch den Lehrer, die Berichtigung durch den Lernenden selbst.

Da die Blockveranstaltung eine Vorbereitung für das Teletutorium war, wurden Untersuchungen im Bereich Online-Tutorierung analysiert. Damit wurde beabsichtigt, dass die Seminarteilnehmenden das in der Veranstaltung Gelernte in die Praxis bzw. ins Teletutorium nachfolgend umsetzen konnten. In der ersten Sitzung präsentierte eine Referatsgruppe die empirische Untersuchung „E-Mail-vermittelte Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung“ (Tamme, 2001), in der die kommunikativen Aufgaben der Landeskundevermittlung, Sprachvermittlung, Lernberatung und Fehlerkorrektur erforscht wurden.

In der zweiten Sitzung wurde die Untersuchung „Lernorientiertes Korrigieren im Teletutorium“ (Freudenberg-Findeisen und Schröder, 2010) vorgestellt. In dieser empirischen Arbeit handelt es sich um ein Gemeinschaftsprojekt zur Förderung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch²². Im Mittelpunkt der Studie stand ein Teletutorium, dessen Ziel die persönliche Sprachbegegnung und die prozessorientierte gemeinsame Arbeit an einem Schreibprodukt war. Diese Untersuchung wurde im Seminar behandelt, damit die Masterstudierenden einen Präzedenzfall für ihr zukünftiges Praktikum im Teletutorium WiSo hatten.

Als Ergänzung zu dem Thema „Online-Tutorium“ und im Anschluss an die dritte Sitzung, in der eine Schulung über die Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO) durchgeführt wurde, setzten sich die Seminarteilnehmenden am Ende der 2. Sitzung mit den Einsatzbereichen der digitalen Medien in der Vermittlung des akademischen Schreibens am Beispiel des Kursmoduls „uni-deutsch studienpraxis“²³ der Plattform DUO auseinander.

Innerhalb des Referats „Unterstützung des Schreibens durch den Einsatz digitaler Medien“ befassen sich die an der vorliegenden Forschung teilnehmenden Studierenden nicht nur mit der Mediennutzung für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz, sondern sie

²²In diesem Gemeinschaftsprojekt begleiten bzw. beraten Studierende in Deutschland, die DaF als akademisches Fach studieren und sich auf eine spätere Lehrtätigkeit vorbereiten, chinesische Studierende in Hangzhou auf elektronischem Weg mithilfe einer Lernplattform. Für eine genauere Auseinandersetzung mit der Untersuchung: Freudenberg-Findeisen & Schröder (2010).

²³Das Kursmodul „uni-deutsch studienpraxis“ gehört zu den von der Plattform DUO angebotenen Online-Sprachkursen, die innerhalb eines geförderten Forschungsprojekts an der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt wurden. Ziel des Kurses ist, „den Studierenden eine solide Grundausbildung für alle relevanten Fertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens an deutschsprachigen Hochschulen zu ermöglichen“ (Paland, 2010, S. 161).

bekamen auch einen ersten Kontakt zu der Lernplattform DUO, ihren Arbeits- und Lernwerkzeugen zur Textproduktion sowie der automatischen Aufgabenkorrektur und den Korrekturwerkzeugen, welche den Online-Tutoren in der Plattform zur Verfügung stehen.

Das für das Projekt WiSo entworfene Online-Tutorium konnte sowohl die üblichen digitalen Medien wie E-Mail, Chat über Skype als auch die netzgestützte Hilfe der Lernplattform DUO nutzen. In diesem Zusammenhang war es möglich, zwei Gruppen (DaF-Masterstudierende und brasilianische Deutschstudierende), die ein Interesse aneinander hatten, aber räumlich-geografisch getrennt waren, in Kontakt miteinander zu bringen.

Im nächsten Abschnitt wird der Vorstellung der Online-Lernplattform und dem Ablauf der dritten Seminarsitzung nachgegangen.

3.2.1.2 Deutsch-Uni Online (DUO-Lernplattform)

Da die vorliegende Fallstudie das Thema Förderung der Evaluationskompetenz zukünftiger Deutschlehrender im Rahmen des schriftlichen Korrekturverfahrens behandelt und netzgestützt mithilfe von E-Mail-Austausch, beim Chatten und über eine Lernplattform durchgeführt wurde, widmet sich dieser Abschnitt der Vorstellung der DUO-Plattform und dem Ablauf der DUO-Schulung, die in der dritten Sitzung von einer DUO-Vertreterin/Moderatorin durchgeführt wurde.

Deutsch-Uni Online ist ein interaktives Online-Fremdsprachenlernportal für Studium und Beruf, das in einem gemeinsam Projekt der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU München) und dem TestDaF²⁴-Institut in Hagen entwickelt wurde. Das Lernportal verfügt über Online-Kurse auf jeder Niveaustufe in folgenden Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch, Chinesisch, Japanisch und Brasilianisch/Portugiesisch. Es richtet sich an verschiedene Zielgruppen:

²⁴Der TestDaF ist eine Prüfung, die seit 2001 vom TestDaF-Institut (Einrichtung der im November 2000 gegründeten Gesellschaft für Akademische Testentwicklung e. V.) verwaltet ist. Es handelt sich um einen „Sprachstandtest, der als Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse für die Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule in Deutschland“ dienen kann (Arras, 2007, S. 26). Zu einer Beschreibung des TestDaF sowie zu seiner Konzipierung vgl. Grotjahn und Kleppin (2004), Arras (2006).

-
- Studierende und Wissenschaftler, die sich auf ein Studium oder Forschungsprojekt in einem fremdsprachigen Land vorbereiten oder ihre Sprachkenntnisse während des Studiums oder Forschungsaufenthaltes vertiefen wollen.
 - Alle anderen Lerner, die sich einen fachspezifischen Zugang zu einer fremden Alltagssprache und Alltagskultur, einer fremden Wissenschafts- und Berufssprache oder einer fremdsprachigen Wissenschaftskultur verschaffen oder diesen vertiefen oder erweitern wollen (Roche 2008b, S. 75).

Die Lernplattform DUO ist nicht nur ein Fremdsprachenlernportal, sondern dient laut Roche (2008b, S. 74). auch im Forschungsbereich als „ein kontinuierliches Instrument für Erwerbsforschung und Sprachlehr- und -lernforschung [, deren] Forschungsergebnisse [...] soweit möglich ständig in die Weiterentwicklung der Sprachprogramme eingepflegt [werden].“

Um Unterstützung für die vorliegende Fallstudie zu erhalten, wurde ein Forschungsantrag bei der DUO-Plattform gestellt. Nach Erhalten der schriftlichen Genehmigung wurde in der dritten Sitzung eine DUO-Tutorenschulung für die Seminarteilnehmenden an der Philipps-Universität Marburg angeboten. Danach wurden die Masterstudierenden und die brasilianischen Deutschstudierenden bei der Plattform angemeldet, damit sie Zugang zu der Plattform hatten, und während des Online-Tutoriums die Plattform verwenden konnten.

Innerhalb der DUO-Tutorenschulung lernten die Seminarteilnehmenden die DUO-Lernplattform sowohl aus der Lernerperspektive als auch aus der Tutorenperspektive kennen. Im ersten Teil der Schulung stellte die DUO-Moderatorin die Lernprogramme bzw. -module vor. Da die DUO-Lernmodule in ihren Grundstrukturen gleich gestaltet sind, wurde in der Schulung der Aufbau der Lernplattform anhand des Lernmoduls „basis-deutsch“ in Grundzügen vorgestellt. Die Moderatorin behandelte in diesem Teil die Navigation auf der Plattform, das Kennenlernen einzelner Kapitel und Übungstypen sowie das Bearbeiten und Versenden von schriftlichen Aufgaben an den Online-Tutor.

In der Schulung zeigte die DUO-Moderatorin ebenfalls, wie das Navigationssystem auf der Lernplattform funktioniert. Während der Schulung arbeiteten die Seminarteilnehmenden zu zweit und erhielten Zugangscodes (Account und Passwort), mit denen sie sich auf der Plattform einmal als Lerner und einmal als Tutor/in einloggen konnten.

Damit die Schulungsteilnehmenden besser nachvollziehen konnten, wie ein DUO-Lerner oder eine Lernerin eine Online-Aufgabe erledigt, verteilte die Moderatorin ein Arbeitsblatt mit folgenden Hinweisen:

Loggen Sie sich in das Programm ein und gehen Sie zur folgenden Aufgabe:

Modul fach-deutsch wirtschaft

fach-deutsch wirtschaft

BWL Einführ

Aufgabe 9: Beschreibung einer Grafik

- Bearbeiten Sie die vorliegende Aufgabe sowie die integrierten Übungen und machen Sie sich bitte Notizen zu den folgenden Punkten:
 - Aufbau des Materials
 - Anspruch des Materials
 - (Geschätzte) Bearbeitungszeit für Lerner
 - Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung
 - Einsatzmöglichkeiten: im Unterricht/ zu Hause

- Notieren Sie sich ggf. Auffälligkeiten

- Bearbeiten Sie nun die Tutoraufgabe in Übung 6. Schreiben Sie einen Text und senden Sie ihn an den Tutor. Machen Sie dabei ruhig einige Fehler, die Ihr „Tutor“ dann für Sie korrigieren kann.

Abb. 2: Arbeitsblatt von der DUO-Schulung

Nachdem die Teilnehmenden die gestellte Aufgabe erledigten, wurde im Plenum über die bearbeiteten Punkte diskutiert.

In dieser ersten Phase der Schulung wurde ein Einblick in das Lernmodul *basis-deutsch* aus der Perspektive der Lernenden gegeben. In einer zweiten Phase konnten sich die Seminarteilnehmenden mit DUO aus der Tutorenperspektive auseinandersetzen. Dazu mussten sich mit neuen Zugangscode auf der Plattform anmelden. Die DUO-Moderatorin zeigte die wichtigsten Administrationsfunktionen für Online-Tutoren sowie die Korrekturverwaltung und -bearbeitung bei DUO auf.

Selbstverständlich ist die Betreuung des virtuellen Sprachlernprozesses und seine Begleitung in Form von Online-Tutoring eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie fordert nicht nur Fachwissen, Kommunikationsfähigkeit und technische Aufgeschlossenheit, sondern auch die Fähigkeit, Lerninhalte mediendidaktisch aufzubereiten und zu vermitteln. Aus zeitlichen Gründen wurde in der Schulung nicht auf alle Verwaltungsfunktionen für die Tutor/innen eingegangen. Es wurde sich nur auf die Funktion „Korrektur“ beschränkt²⁵. Die im Seminar durchgeführte Tutorenschulung war eine verkürzte/verdichtete Schulung,

²⁵Für eine genauere Beschreibung der Verwaltungsfunktionen für die Tutor/innen in der Lernplattform DUO Roche 2008b, S. 147-153.

die dazu diente, den Seminarteilnehmenden einen Überblick über die Korrekturfunktion auf der Plattform zu geben, und nicht sie als DUO-Tutor/innen auszubilden.

In diesem Zusammenhang führte die DUO-Moderatorin im Seminar die Teilnehmenden online durch die Plattform und stellte vor, wie ein/e Tutor/in mit der Kursverwaltungsseite arbeiten kann und wie eine Korrektur über das Lernprogramm abläuft.

Nachdem die DUO-Moderatorin die Korrekturfunktionen vorgestellt hatte, bekamen die Seminarteilnehmenden folgende Aufgabe: Sie sollten die Texte, die von einer anderen Gruppe in der ersten Phase der Schulung verfasst wurden, über die Plattform korrigieren und darüber ein Feedback geben. Hierfür sollten sie die erlernten Korrekturfunktionen anwenden. Im Plenum wurde danach berichtet, wie sie die Erfahrung empfanden und welche Schwierigkeiten aufgetreten sind.

Im Anschluss daran beschäftigten sich die Seminarteilnehmenden mit den asynchronen Kommunikationsmitteln der Plattform (Forum, E-Mail und Kurznachrichten). Die Teilnehmenden wurden in Zweiergruppen geteilt: Eine Gruppe übernahm die Rolle als Tutor und sollte Foren einrichten, und die andere Gruppe als Tutee beteiligte sich später an den eingerichteten Foren.

In einer dritten Phase der Schulung setzten sich die Studierenden mit dem synchronen Kommunikationsmittel „Chat“ auseinander. Jede Gruppe erhielt Rollenkärtchen (Moderator/in, interessierte Chatteilnehmer/in, Teilnehmer/in, die den Chat stören wollte, usw.). Danach wurde diskutiert, wie der Chat abgelaufen ist, welche Probleme der/die Moderator/in hatte, wie er/sie die Probleme gelöst hat.

Nach der Bewertung des in der Schulung durchgeführten Chats verteilte die DUO-Moderatorin eine Checkliste für die Chat-Moderation. Die Liste ist in mehrere Teilschritte aufgeteilt: Vorbereitung des Tutors und der Lerner; Kommunikation (Vorbereitung und Nachbereitung); Zeitplan erstellen und Ablauf des Chats. Weiterhin wurden die Einsatzmöglichkeiten der Kommunikationswerkzeuge und die Moderationsempfehlungen für Online-Tutoren behandelt und diskutiert.

Am Ende der Sitzung fasste die DUO-Schulungsleiterin alles zusammen, was bereits in der dritten Sitzung des Seminars bearbeitet wurde.

Nachdem die angehenden Deutschlehrenden das Blockseminar besucht hatten, sollten sie sich sowohl ein gutes Verständnis der didaktischen Möglichkeiten des Einsatzes der digitalen Medien für das Fremdsprachenlernen und -lehren als auch ein theoretisches Grundwissen über schriftliche Korrekturverfahren erarbeitet haben. In Anlehnung daran konnte die Arbeit mit dem Teletutorium in der Praxis begonnen werden.

Bevor auf die Durchführung des Teletutoriums (Teil 3.2.2) eingegangen wird, sollen die Teilnehmenden des WiSo-Projekts vorgestellt werden. Darauf aufbauend stehen im nächsten Abschnitt die Forschungsteilnehmenden im Mittelpunkt.

3.2.1.3 Seminar- bzw. Forschungsteilnehmende

Wie schon vorher erwähnt wurde, wurde mit zwei Gruppen in der Untersuchung gearbeitet: die Probanden (MA-Studierende der Universität Marburg, die am Teletutorium teilnahmen) und die brasilianischen Deutschstudierenden der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ) und der Bundesuniversität von Pelotas (UFPel).

In der brasilianischen Gruppe sind insgesamt 16 Studierende (13 Deutschstudentinnen und 3 Studenten)²⁶ im Alter zwischen 20 und 34 Jahren aus dem Studiengang „Sprachen Portugiesisch - Deutsch als Fremdsprache“, die sich auf der Niveaustufe B2.1 (sogenanntes Fach „Deutsch VII“ an den Heimatuniversitäten) befinden, und die sich auf das Zertifikat B2²⁷ vorbereiten wollten.

Vier Studierende studierten an der Bundesuniversität von Pelotas (UFPel) und die anderen an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ). Die brasilianischen Deutschstudierenden lernten mit dem Buch „Mittelpunkt B2 Deutsch als Fremdsprache für

²⁶Nachdem die brasilianischen Studierenden die erste Schreibaufgabe im Teletutorium abgegeben hatten, erhielten sie einen Fragebogen, der in der Forschungsanalyse ausgewertet wurde. Von 16 Studierenden haben 10 den ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt.

²⁷Gemäß den Regelungen können die Prüflinge nach Bestehen der Prüfung „die Hauptinhalte von konkreten und abstrakten Themen verfolgen und die für [...] [sie] relevanten Informationen (zum Beispiel in Radiosendungen) entnehmen; eine breite Palette von Texten verstehen, darunter sowohl kürzere Texte (wie etwa Anzeigen) als auch längere, komplexe Sachtexte, Kommentare und Berichte; sich schriftlich zu komplexen Sachverhalten klar und strukturiert äußern, aber auch fehlerhafte Texte anderer korrigieren; klar strukturierte mündliche Darstellungen zu allgemeinen Themen und zu Themen aus eigenen Interessensgebieten abgeben; sich aktiv an Diskussionen zu ihnen bekannten Themen beteiligen, dabei Stellung beziehen und eigene Standpunkte darlegen“ (Abrufbar in <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/deindex.htm> - Letzter Zugriff: 11.06.2012).

Fortgeschrittene“ (Lehr- und Arbeitsbuch)²⁸, in dem die Lernenden teilweise prüfungsrelevante Aufgabentypen finden können.

Die zweite Gruppe von Forschungsteilnehmenden ist die Zielgruppe in meiner Fallstudie, die darauf zielt, nachprüfen zu können, ob und wie das Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beiträgt bzw. führt. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Teil die Vorstellung der Masterstudierenden hervorgehoben.

Aus den 24 Seminarteilnehmenden wollten sich nur neun Studierende der Philipps Universität Marburg im Alter zwischen 22 und 34 Jahren an der Praxisphase des Teletutoriums beteiligen. Zwei davon waren keine Master-DaF-Studierenden, sondern Studierende aus dem Lehramt, die im Nebenfach Deutsch als Fremdsprache studierten und sich deswegen sehr für das Tutorium interessierten. Während fünf DaF-Studierende Deutsche waren und Deutsch als Muttersprache sprachen, kamen vier Studierende aus anderen Ländern (aus Georgien, Weißrussland und der Ukraine).

Im Folgenden werden die Informationen über die Probanden dieser Fallstudie zusammengestellt, die durch den Fragebogen zur Auswahl von Probanden (Anhang 2) erhoben wurden. Ziel ist es, einen allgemeinen Überblick über die Studierenden zu geben, die sich für das Projekt WiSo interessierten. Da in dieser Untersuchung der Faktor Anonymität²⁹ der Versuchspersonen berücksichtigt wird, werden hier Decknamen verwendet, um die Untersuchungsteilnehmer/innen schützen zu können.

Wegen des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache zog der Student Victor (24 Jahre alt) nach Marburg. Als die Untersuchung durchgeführt wurde, befand er sich im 3. Semester seines Masterstudiums, das insgesamt 4 Semester (2 Jahre) dauert. Victor kommt aus Weißrussland und versteht außer Deutsch auch Englisch auf Niveau B1. Der Master-Student hat während seines Studiums Praktika absolviert und hatte die Gelegenheit, vier Monate an Schulen als Deutschlehrer tätig zu sein. Was die Frage nach Schwierigkeiten

²⁸ Im Lehr- und Arbeitsbuch werden die Lernenden wie folgt mit den Aufgabenformaten der B2-Prüfung des Goethe-Instituts (*Goethe-Zertifikat B2*) und von Telc (*telc Deutsch B2*, ehemals: *Zertifikat Deutsch Plus*) vertraut gemacht: „Die prüfungsrelevanten Aufgabentypen finden [...] [die Lernenden] immer wieder im Lehrbuch eingestreut, sodass [...] [sie] sie wie von selbst trainieren“. Um den Lernenden die Übersicht der Prüfungsaufgaben zu erleichtern, sind solche Aufgaben mit einem Symbol versehen. Das Lehrerhandbuch gibt dem/der Lehrenden noch allgemeine Hinweise zum Goethe-Zertifikat B2, die er/sie den Lernenden erklären können. Das Arbeitsbuch verfügt über eine zusätzliche Probeproofung für das Goethe-Zertifikat B2.

²⁹ In Lernertext- und Korrekturauszügen werden die Benutzernamen ausgeblendet bzw. geschwärzt.

beim Korrigieren betrifft, behauptete Victor: „Es sei nicht besonders schwierig.“ Er arbeitete noch nicht als Online-Tutor, aber schrieb in seinem Fragebogen, dass er „in Facebook in einer Gruppe sei, wo er gelegentlich Korrekturen mache.“

Die deutsche Lehramts-Studentin Anna (22 Jahre) ist im 5. Semester. Die Studentin kann nicht nur Englisch und Französisch, sondern hat auch Grundkenntnisse in Spanisch. Anna absolvierte in ihrem Studium ein Praktikum, in dem sie „sowohl Unterricht beobachten, als auch Unterrichtsstunden halten konnte.“ Das hatte ihr viel Spaß gemacht und sie „konnte viele neue Erfahrungen sammeln“ Als Deutschlehrerin oder Online-Tutorin hat Anna noch nie gearbeitet. Bisher hat sie nur Englisch und Sport unterrichtet. In der Schule, wo sie das Praktikum gemacht hatte, gab es öfter Austauschschüler, denen sie während und nach dem Aufenthalt viel beim Deutschlernen geholfen hat. Sie hat zudem öfter Texte dieser Schüler korrigiert.

Im Vergleich zu Anna und Victor absolvierte die deutsche Masterstudentin Karin (26 Jahre, 3. Semester) nur das Unterrichtspraktikum ihres Masterstudiengangs und hat ein paar Mal hospitiert. Die Studentin hat noch nie als Deutschlehrerin bzw. Online-Tutorin gearbeitet und hatte noch keine Erfahrungen mit Korrektur von Lernertexten. Karin zeichnet sich als eine sprachbegabte Person aus, die Englisch, Französisch, Spanisch, Schwedisch, Italienisch und Türkisch kann.

Wie Karin und Anna ist Magdalena (25 Jahre) Deutschmuttersprachlerin. Die Studentin befindet sich im 3. Semester des DaF-Masterstudiengangs und kann Englisch, Französisch, Schwedisch, Finnisch, Isländisch und etwas Arabisch. Magdalena hat schon ein semestriges Praktikum im Studienkolleg in Greifswald absolviert und 4 Wochen als Deutschlehrerin im Studienkolleg Mittelhessen gearbeitet. Sie war aber noch nie als Online-Tutorin tätig. Was die Frage nach Schwierigkeiten mit der schriftlichen Korrektur betrifft, behauptet die Studentin, dass sie Schwierigkeiten hat und sich fragt: „Wie korrigiere ich am besten? Was bringt den Lernen am meisten?“

Die Probandin Sabrina (26 Jahre, 5. Semester) studiert auch den Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache und ist ebenfalls deutsche Muttersprachlerin. Sie kann etwas Englisch. Sabrina hat schon viele Stunden hospitiert und dreimal für das Niveau B1 im Praktikum unterrichtet. Sie hat auch Erfahrungen als Deutschlehrerin in 4-wöchigen Kursen auf den Niveaus A1 und B1 gesammelt. Die Masterstudierende meinte, dass ihr die Bewertung schriftlicher Texte schwer fallen würde. Ihr sei es wichtig „fair“ zu bewerten

und nicht nur grammatikalische Fehler zu bewerten, sondern auch die Struktur des Texts zu beachten.

Die ausländische Master-Studierende Dora (23 Jahre) kommt aus der Ukraine und befindet sich wie fast alle Masterstudierende dieser Gruppe im 3. Semester. Sie kann außer Deutsch noch Englisch, Spanisch und Griechisch. Dora hat schon 6 Monate Deutsch an einer Universität in der Ukraine unterrichtet und auch in der Gesamtschule in Frankenberg Unterrichtsstunden gehalten. Ihr fiel es schwer, bei schriftlicher Korrektur „die Grenze zu finden“. Wahrscheinlich meinte sie die Grenze zwischen der Korrektur von grammatikalischen Fehlern und dem Ausspruch auf natürliche Kommunikation. Als Online-Tutorin hat sie noch keine Erfahrung.

Im Unterschied zu Dora hat die ausländische Masterstudentin Erika aus Georgien (34 Jahre, 3. Semester) Erfahrung als Privatlehrerin für Deutsch, Russisch und Georgisch. Erika betonte, dass sie Deutsch nur auf der mündlichen Ebene unterrichtet habe und deswegen noch keine schriftlichen Lernertexte korrigiert habe. Die Studentin kann auch Englisch, Russisch und Serbo-Kroatisch.

Der zweite männliche Proband war Kelvin (25 Jahre). Der deutsche Lehramt-Student war in seinem letzten Semester. Obwohl er seine Abschlussarbeit schreiben musste, hat er sich entschieden, an dem Tutorium teilzunehmen. Wie viele andere Probanden kann er auch Englisch. Der Student hat schon während seines Praktikums unterrichtet, aber hat noch nie als Deutschlehrer gearbeitet.

Die ausländische Master-Studentin Olivia (24 Jahre) kommt wie Dora aus der Ukraine und befindet sich im 3. Semester. Die Studentin hat Germanistik auf Bachelor in Deutschland studiert und das Praktikum im Masterstudiengang an der Philipps Universität absolviert. Als Deutschlehrerin hat sie schon gearbeitet. Trotzdem hat sie nicht viel Erfahrung mit schriftlicher Korrektur.

Von den neun Studierenden der Philipps-Universität Marburg konnten allerdings nur die Daten von sechs Teilnehmern ausgewertet werden. Obwohl die Tutorin Anna und der Tutor Kevin an dem Tutorium teilgenommen haben, haben sie leider ihre korrigierten Schreibaufgaben und ihre Lehrerberichte nicht zur Verfügung gestellt.

Im nächsten Teilkapitel wird die Praxisphase meiner Untersuchung dargestellt und auf die von mir für das Online-Tutorium erstellten Schreibaufgaben eingegangen.

3.2.2 Praxisphase

Nach der Vorbereitungsphase, in der sich die am Projekt teilnehmenden Studierenden mit der Mediennutzung für die Vermittlung akademischer Schreibkompetenz auseinandergesetzt hatten und an die Lernplattform DUO und die dazu gehörigen Korrekturwerkzeuge angenähert haben, waren die Forschungsteilnehmenden im Stande, ihr Wissen und erworbenes Kenntnis in die Praxis umzusetzen.

An der Untersuchung beteiligt waren zwei Gruppen, nämlich die Probanden (MA-Studierende der Universität Marburg, die am Teletutorium als Tutoren bzw. angehende Lehrende teilnahmen) und die brasilianischen Deutschstudierenden der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ) und der Bundesuniversität von Pelotas (UFPel), die Texte auf Deutsch geschrieben haben. Aus diesem Grund war es notwendig, sich an die Semestereinteilung der brasilianischen Universitäten³⁰ anzupassen.

Trotz eines Streiks an den brasilianischen Universitäten konnte die Vorbereitungsphase (Teil 3.2.1) problemlos an die Praxisphase (das sogenannte Teletutorium) angeschlossen werden. Während die brasilianischen Studenten das Ende des Streiks erwarteten, um ihr Semester anfangen zu können, hatten die Masterstudierenden der Philipps Universität nach der Vorbereitungsphase auf das Tutorium Zeit, nicht nur ihre Hausarbeiten zu verfassen, sondern auch über den Lernstand ihres zukünftigen Lernenden informiert zu werden.

Wie im Teilkapitel 2.4 diskutiert wurde, können Lernende aus unterschiedlichen Gründen Fehler machen und bevor Lehrende einen schriftlichen Text oder eine mündliche Aussage korrigieren können, müssen sie zunächst einmal den Fehler erkennen. In der ersten Phase des Tutoriums haben sich die Masterstudierenden nicht nur mit der Fehleridentifizierung, sondern auch mit ihrer Beschreibung, Erklärung, Bewertung und ihrer möglichen Therapie auseinandergesetzt. Als Ergänzung zu dieser Phase war es notwendig, ein Treffen zu organisieren, damit die Studierenden der Philipps Universität Marburg, die sich für die Teilnahme an dem Tutorium entschieden haben, besser den Lernstand des brasilianischen Studierenden erkunden konnten.

³⁰Der Wintersemester an der Philipps-Universität Marburg und dementsprechend die Vorbereitungsphase der hier durchgeführten Forschung beendeten Ende März 2013. In Brasilien beginnt das Semester normalerweise im März. Aber Ende des Jahres 2012 traten die brasilianischen Bundesuniversitäten in Streik. Demzufolge fingen sie das Semester einen oder zwei Monaten später (im April/Mai 2013) an. Der Zugang zu den an der Untersuchung teilgenommenen Studierenden verzögerte sich deswegen. Erst Anfang Mai konnten die Studierenden kontaktiert werden.

Da sich die brasilianischen Studierenden am Anfang der Niveaustufe B2³¹ befinden, haben sie ein Niveau mit einer fortgeschrittenen Verwendung der deutschen Sprache erreicht. Sie können daher die meisten Situationen sprachlich bewältigen und sich über vertraute und persönliche Themen ausdrücken. Dennoch haben sie noch keine selbstständige Sprachverwendung erreicht, die auf dem Niveau B2 verlangt wird. Trotz ihrer guten Sprachkenntnisse im Deutschen müssen sie diese vertiefen und neue komplexe grammatikalische Strukturen lernen. Den Lehrenden fällt es normalerweise auf dieser Stufe schwer, schriftliche Texte zu berichtigen, weil die Lernenden bei der Vertiefung ihrer Kenntnisse häufig vieles durcheinander bringen und mehr Fehler als sonst machen.

In diesem Sinne schien es für die Untersuchung sinnvoll, dass die Forschungsteilnehmenden bzw. die Masterstudierenden den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR)³² für das Niveau B1 und B2³³ betrachten, bei dem es nicht um einen reinen Zählwert der Fehler geht, sondern um eine Beurteilung des Grads der Korrektheit der sprachlichen Realisierung, die sich nach Kann-Beschreibungen und Kriterien wie Verständlichkeit und Häufigkeit des Auftretens bestimmter Fehlertypen richtet (vgl. Kleppin, 2010b, S. 226).

Ein anderer, noch zu berücksichtigender Faktor war das Lehrwerk, mit dem sich die brasilianischen Studierenden beschäftigt haben. Da die meisten Tutoren und Tutorinnen (Masterstudierenden) bisher noch wenig Erfahrung mit dem Niveau B1 und B2 gemacht haben, wurde ihnen ein kurzer Überblick über das vorherige Niveau B1 und über das aktuelle Niveau B2 sowie über das Lehrwerk (siehe Anhang 4a und 4b) angeboten, damit sie die Lernertexte nicht nur grammatikalisch, sondern auch besser inhaltlich berichtigen könnten.

³¹Hier werden die Bezeichnungen der Schwierigkeitsstufen von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) verwendet. Im GeR werden die wichtigsten europäischen Tests in 6 Schwierigkeitsstufen klassifiziert: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Die Buchstaben A, B, C entsprechen folgendermaßen einer Elementaren Sprachverwendung (A1 und A2), einer selbständigen Sprachverwendung (B1 und B2) und einer kompetenten Sprachverwendung (C1 fortgeschrittenes Niveau und C2 nahe muttersprachliche Sprachbeherrschung). Im Vergleich zu den früheren Stufenbezeichnungen stehen sie mehr oder weniger für Grundstufe (=A), Mittelstufe (=B) und Oberstufe (=C).

³²Wie im Teilkapitel 2.3.3 erwähnt wurde, setzt sich der GeR mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen beim Fremdsprachenlernen auseinander und er zielt darauf, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen (Mehr Informationen: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>).

³³Um die gesamte Beschreibung der Niveaus B1 und B2 im GeR zu betrachten, ist das Kapitel 3.3 vom GeR zu empfehlen: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (Letzter Zugriff: 11.06.2012).

Die brasilianischen Deutschstudierenden haben angefangen, mit dem Buch „Mittelpunkt B2 Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene“ (Lehr- und Arbeitsbuch) zu lernen. In diesem Lehrwerk sind prüfungsrelevante Aufgabentypen für das Goethe-Zertifikat B2 und telc Deutsch B2 eingestreut. Die beiden Prüfungen bestehen aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Der schriftliche Teil gliedert sich in Leseverstehen, Hörverstehen, Sprachbausteine und schriftlichen Ausdruck. Für das hier durchgeführte Tutorium hat der Teil des schriftlichen Ausdrucks eine entscheidende Rolle gespielt, weil er als Modell für die Erstellung von den Schreibaufgaben für das Tutorium gedient hat.

Die Auseinandersetzung mit dem in Brasilien angewandten Lehrwerk hatte nicht nur das Ziel, die Tutoren und Tutorinnen über den Lernzustand ihrer brasilianischen Lernenden zu informieren, sondern auch eine bessere Verständigung des Kriteriums der Korrektheit von der GeR-Kann-Beschreibung zu haben, da die prüfungsrelevanten Aufgabentypen im Buch den Kriterien des GeRs folgen und brasilianischen Studierenden sich auf das Zertifikat B2 vorbereiten wollen.

Was das GeR-Raster zur Selbstbeurteilung des Schreibens³⁴ auf dem Niveau B1 betrifft, können die Lernenden auf dieser Stufe über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben (meistens persönliche Briefe, in denen sie von Erfahrungen und Eindrücken berichten). Im Vergleich dazu können die Lernenden auf der Niveaustufe B2 über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Außerdem können sie in einem Text Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen.

Da die Studierenden in Brasilien gerade das Niveau B2 angefangen haben, kann man davon ausgehen, dass sie sich in einer Brückenphase zwischen dem Niveau B1 und B2 befinden. Dies ist eine schwierige Phase sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Nicht nur werden die verfassten Texte allmählich komplexer und länger, sondern das sprachliche Spektrum wird auch in allen Hinsichten (Wortschatz, Grammatik, Stil, Wortspiel usw.) breiter und aufwendiger zu korrigieren.

Aus diesem Grund musste ein Kompromiss geschlossen werden, damit die brasilianischen Studierenden während des Tutoriums ihrem Niveau entsprechende Schreibaufgaben

³⁴Um das GeR-Raster zur Selbstbeurteilung des Schreibens zu betrachten, ist das Kapitel 3.3 vom GeR zu empfehlen: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (Letzter Zugriff: 11.06.2012).

erledigen konnten und sich nicht entmutigen ließen. Nach einer Analyse des obigen GeR-Rasters zur Selbstbeurteilung des Schreibens für das Niveau B1 und B2 und die prüfungsrelevanten Schreibaufgaben für beide Niveaus³⁵ schien es sinnvoll, am Anfang Schreibaufgaben zielgerichtet für das Niveau B1 zu erstellen und allmählich den Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgabe auf das Niveau B2 zu erhöhen.

Deshalb werden in diesem Zusammenhang die Anforderungen im Bereich schriftlicher Ausdruck der offiziellen Prüfungen telc Deutsch B1 und telc Deutsch B2 übersichtlich dargestellt:

telc Deutsch B1	telc Deutsch B2
<p>Der Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ besteht aus nur einem Teil, in dem die Lernenden auf einen Brief oder auf eine Anzeige in einem Zeitraum von 30 Minuten reagieren müssen. Meistens wird ein persönlicher Brief (an eine Freundin/einen Freund oder eine/n Bekannte/n) geschrieben. Als Schreibanlass müssen die Lernenden auf 4 Leitungspunkte achten.</p> <p>Hilfsmittel (Wörterbücher oder Mobiltelefone) sind nicht erlaubt.³⁶</p>	<p>Im Modul Schreiben bei der Prüfung telc Deutsch B2 müssen die Lernenden persönliche oder (halb)formelle Briefe nicht nur inhaltlich und im Ausdruck angemessen sondern auch sprachlich weitgehend regelgerecht verfassen. Bei der schriftlichen Verwirklichung kommen oft folgende Themen vor: Bewerbung, Bitte um Information und Beschwerde.</p> <p>Zwei Aufgaben werden als Schreibanlass (z.B. Aufgabe A Bitte um Informationen und Aufgaben B Beschwerde) angeboten und der/die Lernende muss sich für eine entscheiden. Um den Text zu verfassen, hat er/sie 30 Minuten Zeit.³⁷</p> <p>Hilfsmittel (Wörterbücher oder Mobiltelefone) sind nicht erlaubt.</p>

Tabelle 3:Übersicht von den Anforderungen der schriftlichen Schreibaufgaben (telc B1/B2)

³⁵Da sich die brasilianischen Studierenden in ihrem Lehrwerk mit prüfungsrelevanten Schreibaufgaben für die offiziellen Prüfungen Telc Deutsch B2 und Goethe-Zertifikat B2 auseinandersetzen und in jeder Prüfung eine bestimmte Schreibaufgabe verlangen wird, musste eine davon als Muster für die Erstellung der Schreibaufgaben des Tutoriums ausgewählt werden. Das für die durchgeführte Untersuchung besser geeignete Prüfungsformat war das Format von Telc, das sowohl für das Niveau B1 als auch für das Niveau B2 persönliche und (halb)formelle Briefe enthält.

³⁶Mehr Informationen über die Lernziele für die Prüfung Telc B2 unter Lernzielbeschreibung: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1.html#t=2> (Letzter Zugriff: 11.06.2012).

³⁷Mehr Informationen über die Lernziele für die Prüfung Telc B2 unter Lernzielbeschreibung: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-deutsch-b2.html#t=2>

Im GeR bezieht sich das Kriterium Korrektheit auf andere Kriterien wie z.B. syntaktische Komplexität, Breite des Wortschatzes, soziale und pragmatische Adäquatheit der Kommunikation, inhaltliche Angemessenheit, Umsetzung der Aufgabenstellung und kommunikativer Erfolg.

Als Unterstützung für die Korrekturen im Teletutorium wurden den angehenden Lehrenden bzw. Masterstudierenden die Bewertungskriterien für den schriftlichen Ausdruck der Prüfung *telc B1* und *B2* bei dem zuvor erwähnten Treffen präsentiert. Die Briefe werden bei diesen Prüfungen nach drei Kriterien benotet: I Behandlung des Schreibenanlasses bzw. Berücksichtigung der Leitpunkte, II Kommunikative Gestaltung und III Formale Richtigkeit. Bei der Korrektur soll die syntaktische Komplexität, die Breite des Wortschatzes, die soziale und pragmatische Adäquatheit der Kommunikation, die inhaltliche Angemessenheit, die Umsetzung der Aufgabenstellung und der kommunikative Erfolg berücksichtigt werden.³⁸

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Tutoren/Tutorinnen und die brasilianischen Studierenden einige Wochen vor dem Anfang des Online-Tutoriums eine informative E-Mail über die Lernplattform DUO erhalten haben, in der sie Schritt für Schritt beraten wurden, wie sie sich auf der Plattform für den Kurs „uni-deutsch sprachkurs“ anmelden können und wie sie miteinander über die Plattform in Kontakt treten (Nachrichten, Forum usw.), und wie die Schreibaufgaben geschickt werden konnten.

³⁸Für eine bessere Annäherungen an die Bewertungskriterien:

Telc B1 [file:///C:/Users/Anacristina/Downloads/telc_deutsch_b1_zd_uebungstest_1%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Anacristina/Downloads/telc_deutsch_b1_zd_uebungstest_1%20(3).pdf) (Seiten 30-31, letzter Zugriff: 11.06.2012)

Telc B2 https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_b2_uebungstest_1.pdf (Seiten 35-37, letzter Zugriff: 11.06.2012)

Liebe Studierenden,

wie schon vorher erwähnt, läuft unser Online-Tutorium über DUO. Ihr habt euch zu einem DUO-Sprachkurs angemeldet und Eure Zugänge (Benutzername und Passwort) per E-Mail nach der Registrierung erhalten. Ab diese Woche werdet ihr euch einfach hier einloggen: <http://www.deutsch-uni.com>, und die Option *uni-deutsch sprachkurs* auswählen.

Der *uni-deutsch sprachkurs* bietet verschiedene Online-Übungen. Um die Übungen zu machen, muss man ein Übungsfenster öffnen. Man muss einfach die Option **Übung** wählen, dann öffnet sich das Fenster. Einige Übungen haben ein automatisches Feedback, andere werden an Tutor geschickt, damit der Tutor das Feedback gibt.

Die Schreibaufgaben, die ihr entweder per E-Mail oder in eurem Unterricht bekommen werdet, können nur in Übungsfenstern mit Übungstyp „Text an Tutor senden“ geschrieben werden. Diese Übungen findet ihr meist im Baustein „Schriftlicher Ausdruck“ am Ende einer Aufgabe.

Es ist nicht so kompliziert, ihr könnt die Guidet Tours benutzen, um besser zu verstehen:

<http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=guidedtour>

Da findet ihr die Option „Tutorenarbeiten bearbeiten“ und „Korrekturen empfangen“ mit Erklärungen zu der Bearbeitung einer schriftlichen Aufgabe über die Plattform.

Falls ihr Problem mit den Übungsfenstern habt, sagt mir bitte Bescheid.

Eure TutorInnen freuen sich sehr auf Euch und können nicht mehr auf eure Texte warten. Ich werde euch diese Woche die erste Schreibaufgabe schicken.

Da einige Studierende Problem mit euren E-Mail-Adressen haben, schicke ich Euch anbei eine Liste mit den Adressen. Wahrscheinlich habt ihr die E-Mail-Adressen von euren Kommilitonen. Könntet ihr bitte die falschen Adressen korrigieren und mir zurückschicken? Das wäre sehr nett und hilfreich!

Im Voraus bin ich Euch sehr dankbar für eure Mitarbeit.

Herzliche Grüße aus Marburg

Ana Cristina Reis

Abb. 3: Informative E-Mail über die Lernplattform DUO

Nach einer Analyse der prüfungsrelevanten Schreibaufgaben für das Niveau B1 und B2 entstand die erste Schreibaufgabe zielgerichtet für das Niveau B1. In dieser ersten schriftlichen Aufgabe sollten die Lernenden eine E-Mail mit mindestens 250 Wörtern an einen deutschen Bekannten oder eine deutsche Bekannte, den/die sie im Urlaub kennen gelernt haben, verfassen und dabei drei Inhaltspunkte mit einbeziehen (siehe Anhang 5a). Um die Aufgabe erledigen zu können, hatten die Lernenden ca. eine Woche Zeit. Gesendet wurde die erste Aufgabe am 15. Mai und innerhalb einer Woche sollten die Lernenden ihren Text an ihren Tutor/ihre Tutorin schicken.

Die Erstellung der zweiten Schreibaufgabe behielt zwar denselben Schwierigkeitsgrad der ersten, indem sie noch für das Niveau B1 zielgerichtet war, aber es wurde von den Lernenden verlangt, dass sie einen halb-formellen Brief mit ca. 150-200 Wörtern

schreiben. Dafür haben die Lernenden vier Inhaltspunkte als Leitfaden erhalten und damit sollten sie eine Anfrage an einen Wohnungsservice in Deutschland schreiben (siehe Anhang 5b). Die Aufgabe wurde am Ende des Monats Mai geschickt und sollte auch innerhalb einer Woche erledigt werden.

Bei der Erstellung der Schreibaufgaben wurde berücksichtigt, dass die brasilianischen Studierenden nicht so viel Kontakt mit Deutschen hatten. Deswegen schien es wichtig, reale Situationen als Schreibanlass zu schaffen, in denen sich die Studierenden wohl fühlten. Außerdem wurde versucht, den Schwierigkeitsgrad der schriftlichen Aufgabe vom Niveau B1 auf das Niveau B2 zu erhöhen. Da die Lernenden auf der Niveaustufe Bewerbungsbriefe schreiben sollen, wurde versucht, eine Situation zu schaffen, in der sich die Lernenden bewerben sollen. Daher kam die Idee zu einer Einladung zu einer Zusammenarbeit.

In der dritten Schreibaufgabe sollten die brasilianischen Lernenden dann auf eine Einladung zu einer Zusammenarbeit an einer deutschen Sprachschule reagieren (siehe Anhang 5c). Mit Hilfe von vier Inhaltspunkten sollten die Lernenden eine halb-formelle E-Mail mit 150-200 Wörtern verfassen. Auch hier wurde die Aufgabe am Ende des Monats den Lernenden gesendet und sollte innerhalb einer Woche bearbeitet und abgeschickt werden.

Die vierte Schreibaufgabe wurde nach dem Bewerbungsmuster von der Prüfung *telc B2* erstellt (siehe Anhang 5d). Dieses Mal sollten sich die Lernenden um ein Stipendium bewerben und einen Motivationsbrief verfassen, in dem sie die Voraussetzungen für die Bewerbung mit einbeziehen sollten. Die Voraussetzungen entsprechen in der Aufgabe den Inhaltspunkten, die die Lernenden in allen anderen Aufgaben als Schreibanlass für das Schreiben erhalten haben. Die Aufgabe wurde dieses Mal noch am Anfang des Monats Juli geschickt und die Lernenden sollten am Ende dieses Monats abgeben.

Im nächsten Kapitel wird auf die Auswertung der im Online-Tutorium erhobenen Daten eingegangen.

4. Erstellung der Kriterien, Datenanalyse und -auswertung

In diesem Teil der Arbeit werden die im hier durchgeführten Tutorium erhobenen Daten ausgewertet. Zunächst wird im Kapitel 4.1 erklärt, wie die Kriterien für die Analyse entwickelt wurden. Danach wird im Kapitel 4.2 eine erste Annäherung an diese Daten gewonnen. Dazu werden wichtige Informationen über die Datenaufbereitung in Excel-Tabellen und Grafiken gegeben. Im Kapitel 4.3 wird auf die Analyse und Auswertung der Daten eingegangen.

4.1 Kriterien für die Analyse der erhobenen Daten

Zu der alltäglichen Lehrerarbeit gehört eine permanente Auseinandersetzung mit der Identifizierung bzw. Berichtigung von Fehlern (siehe Kapitel 2.4.2). Der Fehleridentifizierung und ihrer Korrektur liegen eigene Theorien und Kriterien der Lehrpersonen zugrunde, die teils bewusst begründet sind, teils aber auch intuitiv angewendet werden. Anhand dieser Theorien und Kriterien ist eine Lehrperson in der Lage, Fehler zu identifizieren, sie zu beschreiben, zu erklären, zu bewerten und letztendlich zu therapieren.

Gegenstand des von mir geplanten Tutoriums ist der Umgang angehender Lehrpersonen mit der Fehleridentifizierung und ihrer Bewertung bzw. Korrektur und Therapie. Da die Lehrenden ihre eigenen Theorien und Kriterien bei der Korrektur eines Textes anwenden, müssen für meine Studie Kriterien erstellt werden, mit denen ein Überblick über die von den angehenden Lehrenden angewendeten Beurteilungsverfahren gewonnen werden kann. Dies soll wichtige Unterscheidungsmerkmale ermitteln, um zu zeigen, wie weit eine Beobachtung mit vermuteten Ursachen zusammenhängt und wie die Messreihen für die Auswertung nach verschiedenen Merkmalen zu gestalten sind.

Um die Kriterien zu erstellen, wurde zuerst an wichtige Inhaltspunkte gedacht, die als Ausgangspunkte für die Reflexion über das Korrekturverfahren der angehenden Deutschlehrenden dienen konnten. Folgende Dimensionen wurden dazu in Betracht

gezogen: Allgemeiner Korrekturvorgang (Korrektur, Verfahren und Fehlertheorien), Sprachrichtigkeit und Feedback (Tipps, Verlinkungen und Loben). Ausgehend von diesen Dimensionen konnten folgende Überlegungen in Form von Fragen angestellt werden:

- Liest der/die Tutor/in erst einmal den Lernertext, markiert er/sie danach die Fehler und entscheidet, wie der jeweilige Fehler korrigiert wird (mit oder ohne Fehlerklassifikation)? Oder berichtigt er/sie schon einfach alle Fehler selbst?
- Hält er/sie sich für einen Lektor und versucht, in dem Korrekturverfahren einen kooperativen und dialogischen Leseprozess durchzuführen, oder versteht er/sie sich eher als Korrektor, dessen Aufgabe es ist, Fehler zu finden?
- Versucht er/sie einen gemeinsam mit der/dem Lernenden entworfenen Korrekturweg einheitlich durchzuführen, sodass weniger Missverständnisse auftreten? (Förderorientiertes Korrigieren bzw. Kommentieren). Falls er/sie Korrekturzeichen für jeden Fehler anwendet, klassifiziert er/sie alle Fehler richtig und hält einheitliche Korrekturzeichen für jeden Fehlertyp ein?
- Wie beschreibt er/sie einen Fehler und wie ordnet er/sie ihn ein?
- Korrigiert er/sie den Fehler oder signalisiert er/sie nur mit Korrekturzeichen, damit der/die Lernende selbst korrigiert?
- Legt er/sie den Schwerpunkt eher auf Kommunikation oder auf Korrektheit?
- Ist eine konsequente Farbmarkierung von Fehlerarten im korrigierten Text eingehalten?

In meiner Studie wird mit empirisch erkennbaren Sachverhalten (Lehrerkorrekturen) gearbeitet, die das Ergebnis von gedanklichen Vorgängen sind. Diese Art von empirischen Konstrukten wird innerhalb der wissenschaftlichen Theorie als latente Variable angesehen, die nicht direkt gemessen werden kann. Deswegen können die oben gestellten Dutzend Fragen nicht mit einer einfachen Analyse der Tutorenkorrekturen beantwortet werden, sondern nur aus einer bestimmten operationalisierten Vielzahl von beobachtbaren Variablen extrahiert werden. Zum Beispiel sind keine Daten über den zeitlichen Ablauf des Korrigier-/Kommentiervorgangs vorhanden, sondern nur die Ergebnisse dieses Korrigierens. Aus den Ergebnissen soll demnach auf den Korrekturvorgang und auf die Einstellung zum Korrigieren geschlossen werden. Das Entwickeln einer zähl- oder messbaren Vorschrift zur Abbildung des Prozesses des „Erschließens“ wird als Operationalisierung bezeichnet.

Aus diesem Grund mussten die als Ausgangspunkte angestellten Überlegungen durch einen Filter laufen. Daraus haben sich fünf Hauptfragen und ihre entsprechenden Operationalisierungen ergeben (siehe Anhang Kriterienliste und Operationalisierung):

- 1) Wie geht die angehende Lehrperson bei der Korrektur vor?

Operationalisiert als:

1. Anzahl der einfach berichtigten Textstellen in Prozent der Korrekturen
2. Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen in Prozent der Anmerkungen insgesamt
3. Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen

- 2) Ist es anhand der Korrekturen zu erkennen, wie die Lehrperson einen Fehler beschreibt und einordnet (Fehlerbeschreibung)?

Operationalisiert als

4. Anzahl der angewandten Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen

- 3) Korrigiert er/sie selbst die Fehler oder signalisiert sie nur mit Korrekturzeichen das Vorhandensein eines Fehlers und der/die Lernende muss selbst korrigieren?

Operationalisiert als:

5. Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur in Prozent der Fehler, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten

- 4) Was ist der angehenden Lehrperson wichtig: Kommunikation oder Korrektheit?

Operationalisiert als:

6. Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden in Prozent der tatsächlich vorkommenden Fehler.*

*Um zwischen absichtlich und nicht absichtlich unkorrigierten Fehlern zu unterscheiden, werden nur solche Fehler hier berücksichtigt, zu denen die korrigierende Person einen Kommentar gegeben hat, dass sie absichtlich nicht korrigiert hat, entweder im konkreten Fall oder beim ersten Auftreten eines derartigen Fehlers.

- 5) Sind die Farbmarkierungen immer in gleicher Funktion eingesetzt?

Operationalisiert als

7. Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen in Prozent der Korrekturen insgesamt

- 6) Erkennt er /sie alle Fehler? Oder markiert er/sie ein korrekt geschriebenes oder angewandtes Wort als Fehler?

Operationalisiert als

8. Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler in Prozent der Gesamtzahl der Fehler
9. Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden in Prozent der gefundenen Fehler

- 7) Gibt die Lehrperson ein schriftliches Feedback durch Anmerkungen oder einen Abschlusstext? Wenn ja:
- welche Maßnahmen er/sie im Umgang mit Fehlern für sinnvoll hält (Fehlertherapie)? Schreibt er /sie hilfreiche Kommentare?
 - Gibt er/sie zielorientierte Tipps oder schickt er/sie Verlinkungen zur Festigung des Lernstoffs und zum Lösen von Problemen?

Operationalisiert als

10. Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie in Prozent der Korrekturen (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)

- 8) Versucht er/sie ein lobendes Feedback zu verfassen?

Operationalisiert als

11. Anzahl der lobenden Feedbacks pro Text

Im Folgenden wird ein globaler Überblick über die erhobenen Daten gegeben.

4.2 Globaler Überblick über die erhobenen Daten

Wie im Kapitel 3.2.1.3 schon erwähnt wurde, haben in der hier durchgeführten Studie sieben Studierende an dem Tutorium teilgenommen. Die angehenden Lehrenden hatten die Gelegenheit, zwei Lernende beim Schreiben zu betreuen und ihre Texte zu berichtigen. Die Lernenden haben insgesamt vier Schreibaufgaben per E-Mail bekommen, d.h. die Tutoren und Tutorinnen sollten im Prinzip acht Lernertexte korrigieren. Aus der folgenden Tabelle ist zu ersehen, dass es sich in der Wirklichkeit leicht abweichender als geplant ergeben hat.

Tutor(in)	Anzahl der Lernenden	Anzahl der berechtigten Texte
1) Vitor	2	2
2) Karin	1	4
3) Magdalena	2	5
4) Sabrina	1	1
5) Dora	2	6
6) Erika	2	4
7) Olivia	2	3
Gesamt	12 Teilnehmer	25 Texte

Tabelle 4: Gesamte Anzahl der Lernenden und Texte im Online-Tutorium

Im Durchschnitt haben die angehenden Lehrenden zwei Lernende innerhalb ihrer Teilname am Tutorium betreut. Allerdings haben die Tutorinnen Karin und Sabrina nur eine(n) Lernende(n) begleiten können. Diese zwei Tutorinnen haben sich zwar Mühe gegeben und den Lernenden E-Mails geschrieben, aber diese wurden nicht beantwortet, wie man unten aus dem Auszug eines Tutorenberichts entnehmen kann³⁹:

„ich möchte dir nur gerade schreiben, wie es läuft. *Von K. habe ich nie etwas gehört und auch keine Schreibaufgabe erhalten. Hat sich das mit ihr erledigt?* Die Zusammenarbeit mit D. macht mir Spaß“

Auszug des Zwischenberichts von Karin

Bezüglich der Anzahl der berechtigten Texte ist ein beträchtlicher Unterschied zu erkennen. Bei den zwei Tutorinnen, die nur eine(n) Lernende(n) hatten, ist bereits ein großer Unterschied zu erkennen: Die Tutorin Karin hat von ihrem Teilnehmer vier Texte geschickt bekommen und die Tutorin Sabrina nur einen während des ganzen Tutoriums. Obwohl die anderen Tutoren/innen zwei Lernende betreut haben, schwankte die Zahl der korrigierten Texte zwischen zwei und sechs. Ein Grund dafür war bestimmt die Anzahl der Seminare an der Universität und der Beschäftigungen, die die brasilianischen Studierenden hatten. Bei einem Vergleich deutete die Tutorin Dora darauf hin:

³⁹ Als Hauptmoderatorin des Tutoriums musste ich bei solchen Fällen eingreifen und hatte damals E-Mails an die Lernenden und sogar an die brasilianischen Dozentinnen geschickt. Leider ist bei so einem Projekt die Teilnahme nicht obligatorisch. Natürlich haben sich die Lernenden freiwillig für das Tutorium angemeldet und konnten sich jederzeit abmelden. Das ist bei diesen zwei Tutorinnen passiert. Die Lernenden wollten nicht mehr an dem Tutorium teilnehmen, weil sie an der Universität sehr beschäftigt wären.

„Dieser Teilnehmer hat auch im Vergleich zu dem anderen Teilnehmer relativ rechtzeitig die Aufgaben zugeschickt. Darüber hinaus hat er immer gefragt, wenn die Natur der Fehler ihm nicht klar wurde. Die bearbeiteten Versionen der korrigierten Arbeiten kamen auch fast immer rechtzeitig (meistens mit der nächsten Aufgabe). Der andere Teilnehmer hat im Gegenteil mit großer Verspätung die Aufgaben zugeschickt und dabei *ständig auf den stressigen Unialltag hingewiesen*. Diese Ausreden kann ich gut verstehen, weil ich selber Studentin bin.“

Auszug des Tutorenberichts von Dora

Insgesamt wurden im Tutorium 25 Texte mit 626 Fehlern berichtigt. Um die erhobenen Daten besser zu verstehen und zu analysieren bzw. auszuwerten, wurden elf Kriterien erstellt. Die Erstellung dieser Kriterien wurde im Kapitel 3.3 dargestellt und die Operationalisierungen dienen dazu, die Daten besser klassifizieren und kategorisieren zu können.

Da die Zielsetzung der hier vorgelegten Fallstudie darin besteht, beantworten zu können, ob bzw. wie das für die Forschung eingerichtete Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beitragen bzw. führen kann, wurden zuerst die korrigierten Texte je nach Teilnehmer pro Tutor gesammelt und sortiert. Danach wurde jeder korrigierte Text analysiert und alle Fehler, die entweder korrigiert oder einfach angemerkt wurden, auf Karteikarten aufgeschrieben. Auf diesen Karteikarten wurden zunächst einmal die von den Tutoren/Tutorinnen gefundenen Fehler, ihre verfassten Kommentare und angewandten Korrekturzeichen sowie die von ihnen nicht korrigierten Textstellen gekennzeichnet.

In dieser ersten Phase der Datenanalyse und Kategorisierung sind einige Probleme oder Besonderheiten bei der Zuordnung der Fehler nach den für die Untersuchung erstellten Kriterien aufgetreten, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Beim Korrigieren kann jede Lehrperson verschiedene Zeichen bzw. Symbole anwenden, z.B.: Manche Lehrende streichen Fehler durch und stellen dazu eine Frage oder setzen ein Korrekturzeichen ein, damit der/die Lernende zu der richtigen Form kommt. Einige streichen die falsche Textstelle durch und schreiben gleich darauf oder darunter die richtige Form, andere unterstreichen die fehlerhafte Stelle und geben dazu das korrekte Wort.

Um einen Fehler dem Kriterium 1 zuordnen zu können, wurden in der durchgeführten Analyse nur falsche Textstellen angenommen, die ohne Erklärungen (Anmerkungen bzw. Kommentare) und gestellte Fragen durchgestrichen oder unterstrichen wurden und außerdem dazu die korrekte Form hineingeschrieben ergänzt wurde.

Beim Betrachten des Kriteriums 2 (Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gelungenen Passagen) tauchte in der DUO-Lernplattform die Abkürzung bzw. Korrekturzeichen „Anm.“ auf, die für Anmerkung steht. Anhand dieses Korrekturzeichens konnte der/die Tutor/in eine kurze ergänzende oder erklärende Bemerkung zu dem Lernertext hinzufügen. Leider konnten keine DUO-Anmerkungen gelesen werden, weil die Tutoren/Tutorinnen nur ein „Screenshot“⁴⁰ erstellt haben. Aus diesem Grund musste bei der Analyse entschieden werden, ob diese Art von Anmerkungen nur Korrekturzeichen bedeuteten oder ob sie eigentlich schon eine Korrektur durch die Lehrperson waren. Bei den DUO-Anmerkungen wurde dann angenommen, dass die Tutoren/Tutorinnen einfach durch ihre Kommentare schon die korrekte Form angegeben haben. Das heißt, alle DUO-Anmerkungen wurden in der Analyse als Korrektur durch die Lehrperson verstanden und daher dem Kriterium 1 zugeordnet.

Ein anderer wichtiger Punkt bezieht sich darauf, dass manche Tutoren/innen bei der Berichtigung den Lernenden einfach eine Alternative angeboten haben, anstatt die richtige Form in den Lernertext hineinzuschreiben. Bei solchen Fällen wurde bei der Analyse diese angebotene Variante als ein Kommentar betrachtet und nicht als eine Korrektur durch die Lehrperson.

Was noch die Klassifikation von Kommentaren angeht, haben manche Tutoren/innen in einigen Textstellen eine Frage an die/den Lernende/n gestellt. Für die Untersuchung wurde diese Nachfrage als Kommentar angenommen, beispielweise schrieb ein Lernender/eine Lernende in einer Schreibaufgabe das Wort „Gradeinteilung“, der/die Tutor/in fragte nach: Studium? Auf solchen Fällen haben einige Tutoren/innen anders reagiert, statt einer Frage haben sie ein Fragezeichen verwendet, um dem/der Lernenden zu zeigen, dass sie nicht verstanden haben, was er/sie damit meint. Die Fragezeichen wurden in dieser Studie als Korrekturzeichen betrachtet und nicht als Kommentar.

Außerdem haben einige angehende Lehrende ihre Kommentare, die sie in den Lernertext geschrieben haben, in einer Feedback-E-Mail weiter bearbeitet. Diese Ergänzung wurde nicht als ein zusätzlicher Kommentar angesehen, sondern als eine Erweiterung des ursprünglichen Kommentars.

Als Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren (Kriterium 3) wurden bei der Analyse Textstellen betrachtet, in denen die Tutoren/innen innerhalb ihrer ganzen

⁴⁰Unter einem „Screenshot“ versteht man im EDV-Bereich die fotoähnliche Abbildung des aktuellen grafischen Bildschirminhalts.

Korrektur auf eine Art und Weise berichtigt haben und bei einer bestimmten Stelle irgendwie anders korrigiert haben. Ein Beispiel dafür: Die Tutorin Karin hat innerhalb ihrer Berichtigung die auftretenden Probleme mit Kasus immer mit den Korrekturzeichen Nom., Akk., Dat. oder Gen. gekennzeichnet. Daraus wurde entschlossen, dass sich Karin bei solchen Stellen für ein Korrekturzeichen statt der Korrektur durch die Lehrperson entschieden hat. Allerdings wurden während der Analyse Textstellen gefunden, in denen die Tutorin den entsprechenden Kasus selbst korrigiert und mit keinem Korrekturzeichen gekennzeichnet hat. Bei solchen Fällen begangen die Tutoren/innen Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren.

Hinsichtlich des Kriteriums 4 (Anzahl der angewandten Korrekturzeichen) schien es manchmal problematisch, zu klassifizieren, was ein Korrekturzeichen war. Korrekturzeichen sind normalerweise Zeichen in Form einer Abkürzung (Akk., Gen., Sg., Pl. usw.), die Lehrende während ihrer Korrektur anwenden, um ihren Lernenden klarzumachen, was für einen Fehler sie begangen haben und in welcher Weise der Text verändert werden muss.

Hier soll hervorgehoben werden, dass in der Analyse nicht nur Abkürzungen als Korrekturzeichen gesehen wurden. Viele Tutoren/innen haben für ihre Korrektur Wörter wie Genus, Wortwahl und falscher Wortgebrauch benutzt. Diese Wörter wurden dann als Korrekturzeichen betrachtet.

Ein ganz besonderer Fall ist die Korrekturart von Manuela. Die Tutorin hat während ihrer Korrektur das Werkzeug von Word „neuer Kommentar“ verwendet und normalerweise die Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Dazu hat sie noch in einem Feedback-Text jeden Kommentar weiter bearbeitet und dem/der Lernenden mehr über die Fehler erklärt. Damit die Lernenden mit den Ergänzungen zu den Kommentaren klarkommen, hat Manuela das Wort „siehe“ verwendet. (z.B. siehe 5 steht für „siehe unten Kommentar 5“). Das Wort „siehe“ wurde somit in der hier durchgeführten Datenanalyse als Korrekturzeichen betrachtet.

Da die Korrekturen per E-Mail oder über die Plattform DUO geschickt wurden, haben die Tutoren/innen ihren Lernenden Feedback-Texte unter dem korrigierten Text geschickt oder Feedback-E-Mails gesendet. Diese Feedback-E-Mails und -Texte sind Teil der Lehrerkorrektur. Aus diesem Grund wurden sie ebenfalls analysiert und nach den Kriterien zugeordnet. In den Feedback-E-Mails und -Texten haben die Tutoren/innen auch

Korrekturzeichen verwendet. Diese Zeichen wurden des Weiteren in der Analyse als Korrekturzeichen mitgezählt.

Es ist noch anzumerken, dass lange Erklärungen zu den Fehlern, die in Sätzen aufgetreten sind wie z.B. „Wiederhole bitte Adjektivdeklination“, eher als Kommentar betrachtet wurden. Im Gegensatz dazu wurde ein Ausdruck wie „falsche Perfektform“ als Korrekturzeichen eingeschätzt. Ein weiteres Merkmal, das ebenfalls in der Analyse als Korrekturzeichen betrachtet wurde, bezieht sich auf den Rekurs „Kursiv“ des Word-Programms. Indem der/die Tutor/in etwas in Kursiv markiert, will er/sie die Aufmerksamkeit des/der Lernenden auf den Fehler lenken. Einige Lehrer haben sogar den Fehler in Kursiv markiert und danach in Klammern einen Kommentar verfasst.

In Bezug auf das Kriterium 5 (Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur) wurden alle von den Tutoren/innen markierten Textstellen, die nur mit Korrekturzeichen oder Kommentaren ohne die richtige Antwort gekennzeichnet wurden, als Aufforderung zur Selbstkorrektur zugeordnet.

Um einen Fehler dem Kriterium 6 (Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden) zuordnen zu können, musste ein Kompromiss getroffen werden, weil die Erkennung von absichtlich und nicht absichtlich unkorrigierten Fehlern ohne die Begründung durch die Tutoren/innen nicht möglich ist. Aus diesem Grund wurden nur solche Fehler in der Datenanalyse berücksichtigt, zu denen die korrigierende Person einen Kommentar in der Schreibaufgabe oder in der Feedback-E-Mail bzw. in dem Feedbacktext gegeben hat, dass sie absichtlich nicht korrigiert hat, entweder im konkreten Fall oder beim ersten Auftreten eines derartigen Fehlers.

Bei der Zuordnung der inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) sind tatsächlich keine Probleme aufgetreten. Die meisten Tutoren/innen haben in ihren Lehrerberichten klar dargestellt, mit welchen Farben sie die Korrekturen durchführen wollten. Das gleiche gilt nicht für das Kriterium 8. Um einen nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) zu erkennen, mussten die Schreibaufgaben gelesen und wieder berichtet werden. Das hat mehr Aufmerksamkeit bei der Datenanalyse verlangt.

Außerdem mussten alle Lehrerberichte und Feedback-E-Mails oder -Texte von der/dem entsprechenden Tutor/in gelesen werden. Falls der/die Tutor eine Begründung für die Nicht-Korrektur in den Berichten oder Feedbacks geschrieben hätten, könnte der nicht korrigierte Fehler nicht als nicht erkannt klassifiziert werden, sondern als ein Fehler, der die Kommunikation nicht stört und daher nicht korrigiert wurde (Kriterium 6).

Die Zuordnung der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene (Kriterium 9), die von den Tutoren/innen als Fehler gekennzeichnet wurden, hat auch mehr Aufmerksamkeit verlangt, weil die gefundenen Fehler geprüft werden mussten, ob sie tatsächlich Fehler waren oder nicht. Auch hier mussten alle Lehrerberichte und Feedbacks kontrolliert werden, um zu überprüfen, ob der/die Tutor/in irgendwelche Erklärung zu der Korrektur von den richtigen angewandten Wörtern/Grammatikphänomenen gegeben hat.

Um die Fehler dem Kriterium 10 (Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie) zuordnen zu können, musste klar gestellt werden, was unter Fehlertherapie zu verstehen ist. Die Ziele in einer Fehlertherapie sind, dem/der Lernenden zeigen zu können, wie er/sie den Fehler vermeiden kann, ihm/ihr etwas beibringen kann und anhand ausführlicher Erklärung die Selbstkorrektur zu fördern. Als der/die Tutor lediglich das Genus wie z.B. bei „-e Einrichtung“ hinzugefügt oder bei einem Kommentar „es fehlt eine Präposition“ geschrieben hat, wurden diese Ausdrücke in der Datenanalyse nicht als Fehlertherapie betrachtet.

In einer zweiten Phase der Datenanalyse wurde die gesamte Anzahl der gefundenen Fehler und Informationen auf andersfarbigen Karteikarten je nach Kriterien zusammengestellt, sodass am Ende die gesamte Anzahl der Fehler pro Tutor und seine zugeordneten Lernenden bzw. deren korrigierte Texte in eine Excel-Tabelle eingetragen werden konnten.

Daraus hat sich eine erste Tabelle ergeben, die Auskünfte über folgende Aspekte gibt: In der ersten Spalte wurden die elf Kriterien aufgelistet und in die nächsten die Namen der Tutoren/Tutorinnen hineingeschrieben. Diese wurden je nach Tutor(in) in zwei Spalten „Lerner 1“ und „Lerner 2“ eingeteilt. Da jeder Lernende eine bestimmte Anzahl von Texten verfasst hat, wurde die Spalte „Lerner“ auch in zwei oder vier Spalten („Text 1“, „Text 2“, „Text 3“ und „Text 4“) unterteilt (siehe Anhang Tabelle 1).

Basierend auf dieser ersten Tabelle wurden noch zwei andere Tabellen mit Angaben in Zahlen erstellt. Die zweite ähnelt der ersten Tabelle, indem sie die Spalten „Tutor“, „Lerner“ und „Texte“ enthält. Sie unterscheidet sich jedoch, indem die Texte nicht mehr separat betrachtet werden, sondern als gesamte Texte, die ein Lernender/eine Lernende pro Tutor geschrieben hat (siehe Anhang Tabelle 2). In der dritten Tabelle werden alle Lernenden und Texte in einer Spalte gesammelt, sodass es nur noch eine Spalte mit den elf Kriterien, eine Spalte mit gesamten Anzahlen im Tutorium, sieben Spalten mit den Namen der Tutoren/innen und der gesamten Anzahl von Informationen (alle Texte von allen Lernenden) gibt (siehe Anhang 7c Tabelle 3).

Anhand dieser drei Tabellen wurden alle Angaben in Prozent gemacht und daraus ergaben sich vier Gruppen von Grafiken (A, B, C und D – siehe Anhang), die als Grundlage für die Auswertung meiner Studie gedient haben:

- a) Die sogenannte Grafik A liefert allgemeine Daten über alle Texte, die der/ Tutor/die Tutorin berichtigt hat. Bezug: Tutor(in) – alle Aufgaben (Texte) – Gesamtfehler in den korrigierten Texten (Basis: Tabelle 3)

Bei dieser Gruppe von Grafiken lässt sich ersehen, welches Korrekturverhalten der/die Tutor(in) im Allgemeinen während des Tutoriums verwendet und welche Kriterien er/sie am meisten bei der Korrektur verwendet hat.

- b) Die Grafik B zeigt die Daten pro Lernenden je nach Tutor(in) getrennt. Bezug: Tutor(in) – Lernende 1 und 2 – alle Texte von dem/der entsprechenden Lernenden – Gesamtfehler in den korrigierten Texten (Basis: Tabelle 2)

Anhand dieser Grafik wird versucht, nachzuvollziehen, ob der/ Tutor/die Tutorin ein einheitliches Korrekturverfahren während der Teilnahme am Tutorium hatte, oder ob er/sie verschiedene Verfahren ausprobiert hat, was auch nicht problematisch wäre. Eine andere wichtige Funktion dieser Tabelle ist zu betrachten, ob der Tutor/die Tutorin im Laufe des Tutoriums bei der Korrektur seine/ihre Meinung geändert hat, was die Kriterien betrifft und demzufolge bei späteren Korrekturen ein anderes Korrekturverhalten gezeigt hat.

- c) Die Grafik C liefert Daten über die einzelnen Korrekturen pro Lernende/n. Bezug: Tutor(in) – Lernende 1 und 2 – einzelne Texte – Gesamtfehler in den einzelnen Texten (Basis: Tabelle 1)

Hier wird erwartet, dass ein bestimmter Lernzuwachs in dem Umgang mit der Korrektur beobachtet werden kann.

- d) Die Grafik D liefert Gesamtinformationen von allen Daten im Tutorium. Bezug: Alle Tutor(innen) – Alle Lernenden - Alle Texte – Alle Fehler (25 Texte, 626 Fehler, 12 Lernende, 7 Tutoren). Die Ergebnisse dieser Zusammenstellungen sollen zeigen:

- Welche Kriterien wurden am meisten und welche am wenigsten berücksichtigt?

- Könnten die Grafiken pro Tutor mit dieser Grafik verglichen werden, um zu wissen, welche Kriterien für den entsprechenden Tutor am wichtigsten waren, im Vergleich zum Verhalten des Gesamttutoriums?
- Kann bei einzelnen Tutoren/Tutorinnen ein Lernfortschritt in Bezug auf das Korrekturverhalten beobachtet werden? Wenn ja, in Bezug auf welche Kriterien?

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über den Aufbau der Grafiken (siehe Anhang 10) gegeben.

Alle Gruppen von Grafiken enthalten Angaben in Prozent und bestehen aus zwei Achsen. Auf der vertikalen Achse sind die Prozente aufgetragen und auf der horizontalen die im Kapitel 4.1 aufgeführten Kriterien. Für die Darstellung wurde die Form des Säulendiagramms gewählt, aus dem hervorgeht, wie viel Prozent der Kriterien angewandt wurden. Die genauen Werte sind oberhalb der Säulen angegeben. Unterhalb der Grafik wird eine Legende geschrieben, in der die Bedeutung der im Säulendiagramm verwendeten Farben pro Tutor/in, Lernende oder korrigierte Texte erklärt wird.

Wegen der großen Menge an Informationen musste die Gruppe von Grafiken C anstatt mit einer Legende mit einer anderen Achse gestaltet werden, die über den/die Tutor/in, den/die Lernende und die mit unterschiedlichen Farben signalisierten Texte informiert. In der Legende der Grafikgruppen A und B wird die Bedeutung der im Diagramm verwendeten Farben erklärt.

4.3 Datenanalyse und -auswertung

Da von dem hier durchgeführten Tutorium keine Daten mit dem zeitlichen Ablauf des von den Tutoren/innen angewandten Korrigier-/Kommentiervorgangs geliefert werden konnten, wurde in der Datenanalyse nur mit den Ergebnissen des Korrigierens gearbeitet. In diesem Teil der Arbeit wird versucht, anhand der korrigierten Texte den Korrekturvorgang der Tutoren/innen und ihre Einstellung zum Korrigieren abzubilden und nachzuvollziehen, was nur deduktiv möglich war.

4.3.1 Datenanalyse

In dem vorherigen Kapitel wurden wichtige Informationen über die Datenaufbereitung gegeben. In diesem Teil wird auf die aus den Excel-Tabellen stammenden Grafiken verwiesen. Basierend auf dem deduktiven Denken schließt die hier vorliegende Datenanalyse vom Allgemeinen auf das Besondere. Daher wird zuerst die Gruppe von Grafiken A mit allen eingesammelten Informationen pro Tutor/in analysiert und danach werden die Grafiken (B und C) untersucht, die sich auf besondere Informationen konzentrieren. Abschließend wird auf die Grafik D eingegangen, die Gesamtinformationen von allen während des Tutoriums eingesammelten Daten darstellt.

Für die Analyse der erhobenen Daten werden nur zehn von den elf erstellten Kriterien (siehe Teil 4.1) verwendet, denn beim Kriterium 11 war es nicht möglich genau zu identifizieren, ob der Tutor/die Tutorin einen Feedback-Text verfasst hat oder nicht. In der Tat haben einige Tutoren/innen ihr Feedback an ihre Lernenden in einer E-Mail separat geschickt. Außerdem stand mir das Feedback meist nicht zur Verfügung.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Grafikanalyse finden Sie ein Einlegeblatt auf der Seite 269, auf dem sich die Kriterien 1-10 befinden. So müssen Sie nicht ständig zurückblättern, um zu wissen, um welches Kriterium es sich handelt.

4.3.1.1 Grafik A - Korrekturverhalten allgemein pro Tutor/in

Diese Reihe von Grafiken stellt dar, welches Korrekturverhalten der/die Tutor(in) im Allgemeinen während des Tutoriums beibehalten und welche Kriterien er/sie am meisten bei der Korrektur verwendet hat. Im Folgenden wird auf jede Grafik im Einzelnen eingegangen und ein erster Überblick über das Korrekturverhalten der Tutoren/innen gegeben.

1) Grafik: Tutor Vitor

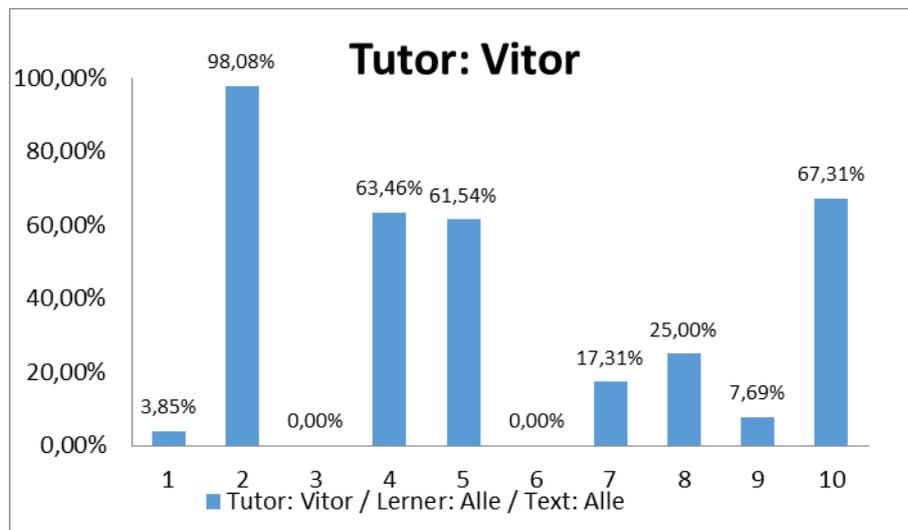


Abb.4: Grafik A Tutor Vitor

Innerhalb seiner Beschäftigung im Tutorium hat der Tutor Vitor zwei Lernende betreut und insgesamt zwei Texte berichtigt. Aus seiner Korrektur haben sich 52 gefundene Fehler ergeben (siehe Tabelle 3). Aus der oben dargestellten Grafik ist ersichtlich, dass sich der Tutor am meisten mit den Kriterien 2, 4, 5 und 10 auseinandergesetzt hat.

In der alltäglichen Praxis berichtigen viele Lehrende einfach die Textstellen, wenn sie einen Fehler finden. Im Unterschied dazu hat der Tutor Vitor in seinen Korrekturen bevorzugt, seinem/seiner Lernenden den Fehler anzuzeigen und dazu Kommentare hinzufügen, damit der/die Lernende später eigenständig die falschen Stellen verbessern kann. Diese Informationen können durch die Kriterien 2 und 5 festgestellt werden, bei denen der Tutor 98,08 % aller Fehler kommentiert hat und die Lernenden zur Selbstkorrektur von 61,54 % der falschen Textstellen aufgefordert hat.

Da der Tutor Vitor die durch die Lernenden selbst vorgenommene Korrektur vorgezogen hat, hat er 63,48 % der unkorrekten Textstellen mit Korrekturzeichen gekennzeichnet (Kriterium 4), vermutlich um den Lernenden bei ihrer Selbstkorrektur zu helfen. Außerdem wurden 67,31 % der Fehler mit Kommentaren/Tipps versehen, die auf eine Fehlertherapie gezielt haben (Kriterium 10).

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass 3,85 % der unkorrekten Textstellen (Kriterium 1) von dem Tutor Vitor korrigiert wurden. Es waren vermutlich Stellen, an denen der Tutor keine Kommentare oder Korrekturzeichen hinzufügen konnte, weil sie wahrscheinlich zu

kompliziert für das Lernniveau zu erklären waren und der/die Lernenden sie nicht allein berichtigen konnte.

In Bezug auf die von Vitor ausgewählte Farbmarkierung (Kriterium 7) konnte beobachtet werden, dass der Tutor 17,31 % der Fehler mit einer inkonsistenten Markierung gekennzeichnet hat. Was die Kriterien von Fehleridentifizierung angeht, hat der Tutor 25 % der Fehler nicht erkannt und sie deswegen nicht berichtet (Kriterium 8) und 7,69 % von korrekten Textstellen als Fehler erkannt (Kriterium 9).

Am Rande sei noch zu erwähnen, dass die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3) und der Anteil der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden (Kriterium 6), bei Vitors Korrekturen 0% beträgt.

2) Grafik: Tutorin Karin

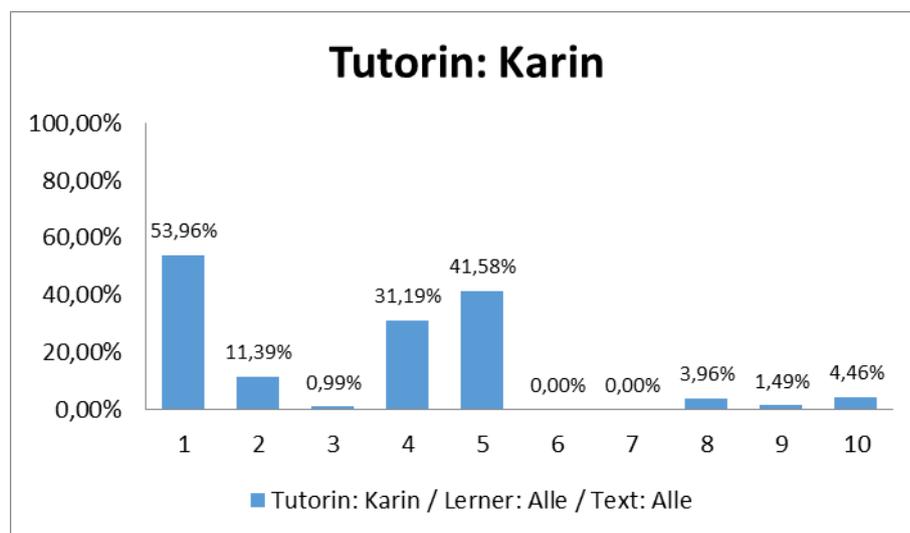


Abb.5: Grafik A Tutorin Karin

Im Unterschied zu dem Tutor Vitor hatte Karin nur eine Lernende, die aber sehr fleißig war und die vier Schreibaufgaben verfasst hat. Aus der für die Tutorin erstellten Grafik ist zu entnehmen, dass die Kriterien 1, 4 und 5 am häufigsten in Anspruch genommen wurden.

Bei den Korrekturen der Schreibaufgaben hat die Tutorin das Kriterium 1 am meisten verwendet, insgesamt wurden 53,96 % der fehlerhaften gekennzeichneten Textstellen

einfach von Karin berichtet. Die Tutorin hat ihre Lernende jedoch an manchen Stellen darum gebeten, dass sie selbst ihre Fehler bei einer zweiten Version ihres Textes korrigiert. Die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur beträgt 41,58 % (Kriterium 5). Dazu hat Karin noch das Kriterium 4 verwendet, bei dem 31,19 % der gesamten falschen Textstellen mit einem Korrekturzeichen versehen wurden.

Außerdem sind bei Karins Korrekturen noch fünf andere Kriterien zu betrachten. Bei 11,39 % der gefunden Fehler oder gut gelungenen Passagen wurden Kommentare eingefügt (Kriterium 2). Die Anzahl der Abweichungen von dem abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen beträgt bei Karin nur 0,99 % (Kriterium 3).

Bei ihren gesamten Korrekturen hat die Tutorin 3,96 % der Fehler nicht erkannt und daher nicht korrigiert (Kriterium 8). Ca. 1,49 % von korrekt geschriebenen Wörtern oder angewandten Grammatikphänomenen wurden von der Tutorin als falsch angemerkt (Kriterium 9). Was den Anteil des Kriteriums 10 betrifft, wurden bei 4,46 % der gefundenen Fehler Kommentare oder Tipps mit Fehlertherapie-Funktion eingefügt.

Hier ist es noch zu erwähnen, dass sowohl das Kriterium 6 als auch das Kriterium 7 bei Karins Korrekturen nicht vorgekommen sind. Die Tutorin hat keine Fehler gefunden, die für die Kommunikation unwichtig waren (Kriterium 6). Außerdem wurden keine inkonsistenten Farbmarkierungen festgestellt.

3) Grafik: Tutorin Magdalena

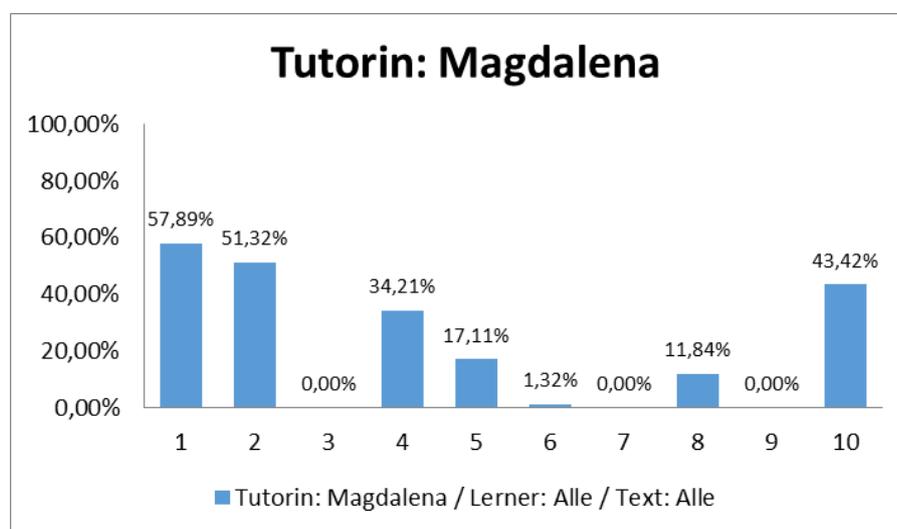


Abb.6: Grafik A Tutorin Magdalena

Die Tutorin Magdalena hat innerhalb des Tutoriums fünf Texte von zwei Lernenden berichtigt. Während ihrer Teilnahme am Tutorium hat sich die Tutorin mit sechs Kriterien auseinandergesetzt.

In Magdalenas Grafik ist eine auffallende Anwendung der Kriterien 1, 2, 4 und 10 festzustellen. 57,89 % der falschen Textstellen wurden von der Tutorin selbst berichtigt (Kriterium 1) und in Ergänzung dazu 51,32 % der Fehler kommentiert (Kriterium 2).

Es ist ebenfalls hervorzuheben, dass 43,42 % der Fehler einen Kommentar erhielten, dessen Funktion eine Fehlertherapie war (Kriterium 10). Bei 34,21 % der unkorrekten Textstellen hat die Tutorin noch Korrekturzeichen angewandt (Kriterium 4).

Obwohl Magdalena oft nach dem Kriterium 1 (falsche Textstellen einfach berichtigt) vorgegangen ist, wurde ihre Lernende bei 17,11 % der Fehler aufgefordert, selbst den Fehler zu berichtigen (Kriterium 4).

Weiterhin wurden 1,32 % von den Fehlern bei Magdalenas Korrekturen nicht angemerkt, weil sie die Kommunikation nicht gestört haben (Kriterium 6). Parallel dazu beträgt die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler 11,84 % (Kriterium 8).

Schließlich soll es nicht unerwähnt bleiben, dass bei der Tutorin Magdalena keine Abweichungen von dem abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3), keine inkonsistente Farbmarkierung (Kriterium 7) und keine korrekt angewandten Wörter bzw. Grammatikphänomene als Fehler (Kriterium 9) gefunden wurden.

4) Grafik: Tutorin Sabrina

Im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen hatte Sabrina während des Tutoriums nur wenig Gelegenheit zum Üben, weil sie eine Lernende betreut hat, die nur einen Text verfasst hat. Daher konnte die Tutorin Sabrina nur eine Korrektur durchführen, die als Grundlage für die in diesem Teil dargestellte Grafik verwendet wurde.

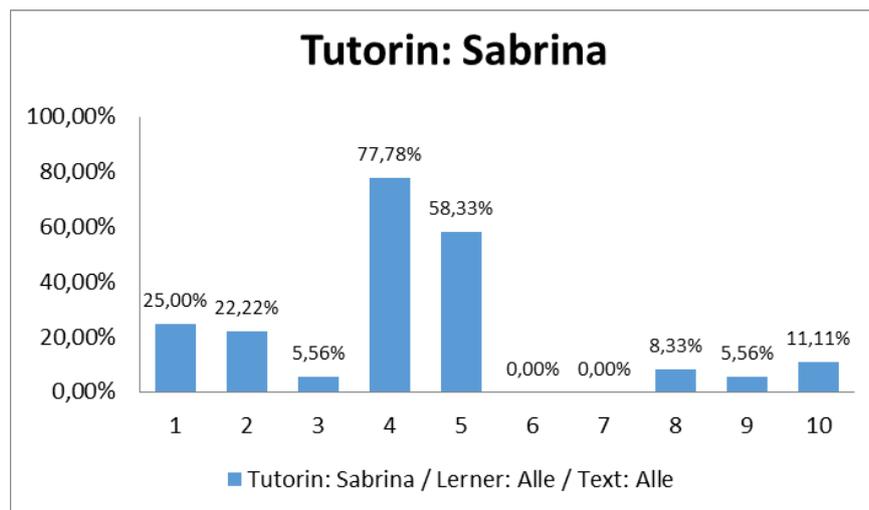


Abb.7: Grafik A Tutorin Sabrina

Bei Sabrina wurden 58,33 % der unkorrekten Textstellen markiert und die Lernende wurde aufgefordert, sie selbst zu berichtigen (Kriterium 5). Dazu wurden noch 77,78 % der Fehler mit Korrekturzeichen eingefügt (Kriterium 4).

Trotz des großen Anteils an Aufforderungen zur Selbstkorrektur ist die Tutorin auch nach Kriterium 1 vorgegangen und hat 25 % der gefundenen Fehler während der Korrektur selbst korrigiert. Sabrina hat noch 22,22 % der falschen Textstellen und gut gelungenen Passagen kommentiert (Kriterium 2).

In der von der Tutorin berichtigten Schreibaufgabe beträgt die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen insgesamt 5,56 % (Kriterium 3). Des Weiteren wurden 8,33 % der falschen Textstellen nicht als Fehler erkannt und deswegen nicht korrigiert (Kriterium 8).

Aus der Grafik ist weiterhin zu entnehmen, dass 5,56 % der als Fehler gekennzeichneten Textstellen eigentlich korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene (Kriterium 9) waren. Der Anteil der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie wird mit 11,11 % in der Grafik angegeben (Kriterium 10).

Hinsichtlich der Kriterien 6 und 7 lag der Anteil bei 0 %. Bei Sabrinas Korrekturen wurden also keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler angemerkt (Kriterium 6). Außerdem waren keine inkonsistenten Farbmarkierungen vorgekommen (Kriterium 7).

5) Grafik: Tutorin Dora

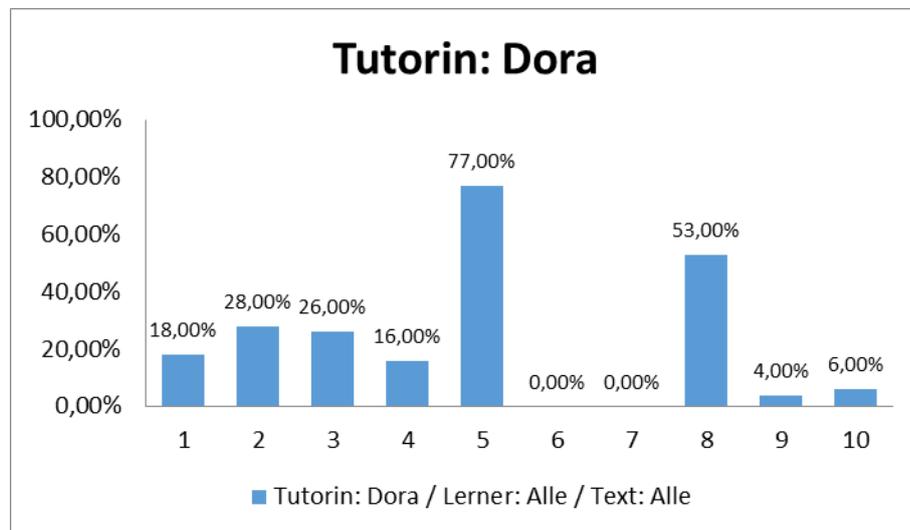


Abb.8: Grafik A Tutorin Dora

Im Rahmen ihrer Teilnahme am Tutorium hat die Tutorin Dora zwei Lernende betreut und sich mit der Korrektur von sechs Texten beschäftigt. Daraus haben sich Daten ergeben, die im Folgenden beschrieben werden.

Was das Kriterium 1 angeht, wurden 18 % der unkorrekten Textstellen von der Tutorin einfach berichtigt. Bei 28 % der gesamten Fehler wurden Kommentare eingefügt (Kriterium 2). Bei 26 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Passagen wurden Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen festgestellt (Kriterium 3) und 16 % der von der Tutorin gefundenen Fehler wurden mit Korrekturzeichen markiert (Kriterium 4).

Der von der Tutorin am häufigsten verwendete Rekurs bezieht sich auf das Kriterium 5, bei dem Dora ihre Lernende aufgefordert hat, bei 77 % der Fehler selbst zu korrigieren. Bei Doras Korrektur beträgt die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler insgesamt 53 % (Kriterium 8), der größte Anteil im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen.

Weiterhin sei es noch anzumerken, dass bei der Tutorin Dora 4 % der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet wurden (Kriterium 9) und 6 % der Kommentare auf eine Fehlertherapie-Funktion gezielt haben (Kriterium 10).

Schließlich kann angemerkt werden, dass zwei Kriterien bei Doras Korrekturen nicht vorgekommen sind, zum einen das Kriterium 6 (Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler) und zum anderen das Kriterium 7 (inkonsistente Farbmarkierungen).

6) Grafik: Tutorin Erika

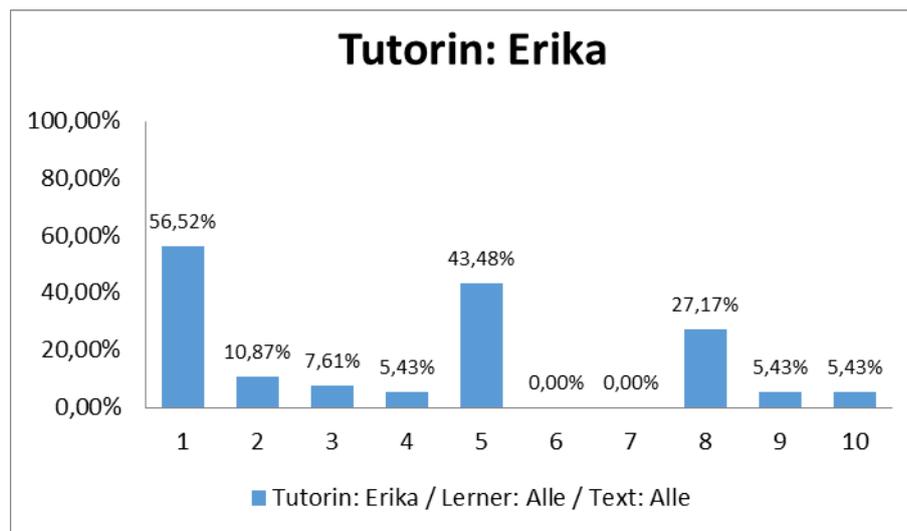


Abb.9: Grafik A Tutorin Erika

Die Tutorin Erika hat sich während ihrer Teilnahme am Tutorium insgesamt vier Schreibaufgaben von zwei brasilianischen Studierenden auseinandergesetzt.

Im Allgemeinen hat die Tutorin 56,52 % der unkorrekten Textstellen einfach berichtigt (Kriterium 1). Kommentiert wurden 10,87 % der fehlerhaften Stellen und gut gelungenen Passagen (Kriterium 2). Von dem abgesprochenen Korrekturverfahren und den abgesprochenen Korrekturzeichen wurden bei 7,61 % der Stellen Abweichungen festgestellt (Kriterium 3).

Außerdem wurden 5,43 % der von Erika gefundenen Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet (Kriterium 4) und bei 43,48 % der unkorrekten Passagen wurden die Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert (Kriterium 5).

Bei den gesamten Korrekturen hat die Tutorin 27,17 % der Fehler nicht erkannt und sie daher nicht berichtigt (Kriterium 8). Auf der anderen Seite hat Erika 5,43 % der korrekten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler identifiziert (Kriterium 9). Mit einem gleichen

Anteil wurden 5,43 % der gesamten gefundenen Fehler mit einer Funktion einer Fehlertherapie kommentiert (Kriterium 10).

Wie bei Dora, Sabrina und Karin sind bei Erika das Kriterium 6 (Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler) und das Kriterium 7 (inkonsistente Farbmarkierungen) nicht vorgekommen.

7) Grafik: Tutorin Olivia

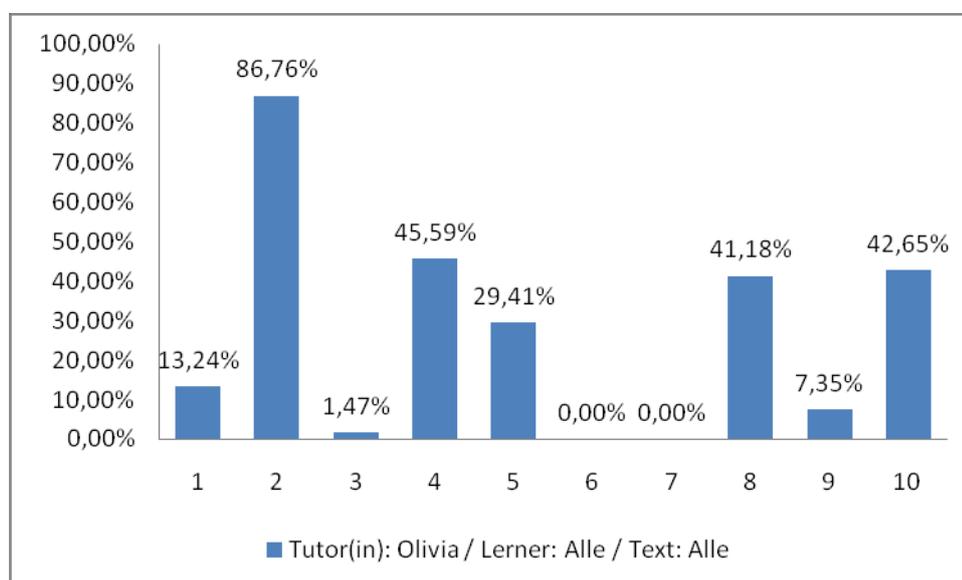


Abb.10: Grafik A Tutorin Olivia

Obwohl die Tutorin Olivia zwei Lernende innerhalb des Tutoriums betreut hat, hat sie nur 3 Schreibaufgaben geschickt bekommen. Bei den von der Tutorin insgesamt durchgeführten Korrekturen wurden 86,76 % der fehlerhaft markierten Textstellen kommentiert (Kriterium 2). Das war das meistverwendete Kriterium bei der Tutorin. Danach folgt das Kriterium 4, bei dem Olivia 45,59 % der Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet hat.

Im Rahmen ihres Korrekturverhaltens hat die Tutorin Olivia bevorzugt, die Lernenden zur Selbstkorrektur aufzufordern. Der Anteil der Aufforderung beträgt insgesamt 29,41 % (Kriterium 5). Allerdings hat die Tutorin noch 13,24 % der unkorrekten Textstellen einfach berichtigt (Kriterium 1).

In den von Olivia durchgeführten Korrekturen wurde bei 1,47 % der Fehler vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. Korrekturzeichen abgewichen (Kriterium 3).

Aus der Grafik ist außerdem zu entnehmen, dass 41,18 % der Fehler nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert wurden (Kriterium 8). Der Anteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, beträgt bei der Tutorin 7,35 % (Kriterium 9). Es sei hier ebenfalls zu erwähnen, dass bei 42,65 % der Fehler Kommentare aufgeschrieben wurden, deren Funktion eine Fehlertherapie enthielt (Kriterium 10).

Es scheint noch wichtig zu betrachten, dass der Anteil vom Kriterium 6 (Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler) und vom Kriterium 7 (inkonsistente Farbmarkierungen) auch bei Olivia 0 % betragen.

Im Folgenden wird auf die Darstellung der Gruppe von Grafiken B eingegangen, bei denen die Daten pro Lernende je nach Tutor/in getrennt gezeigt werden.

4.3.1.2 Grafik B - Korrekturverhalten pro Tutor/in – pro Teilnehmende

Die in diesem Teil beschriebenen Grafiken liefern Informationen über die eingesammelten Schreibaufgaben, die die Lernenden pro Tutor/in verfasst haben. Im Gegensatz zu der Gruppe A, welche die gesamten Daten pro Tutor/in in einer Grafik dargestellt hat, werden die Ergebnisse der Tutorenkorrekturen in dieser Gruppe nach den einzelnen Lernenden dargestellt.

Der Grund für diese Darstellung ist, dass anhand der Gruppe von Grafiken B nachvollziehbar gemacht werden soll, ob der/die Tutor/in verschiedene Korrekturverfahren und Kriterien ausprobiert hat oder sich eher an ein einheitliches Verfahren gehalten hat. Außerdem könnte es natürlich sein, dass die Tutoren/innen auf die Lernerfehler unterschiedlich reagiert haben, in der Annahme, den einzelnen Lernenden mit jeweils unterschiedlichen Korrekturverfahren am besten helfen zu können. Dies könnte z.B. von der Art der vorgefundenen Fehler oder vom durch den Tutor/die Tutorin erschlossenen Stand der Sprachkenntnisse beeinflusst worden sein.

1) Grafik: Tutor Vitor

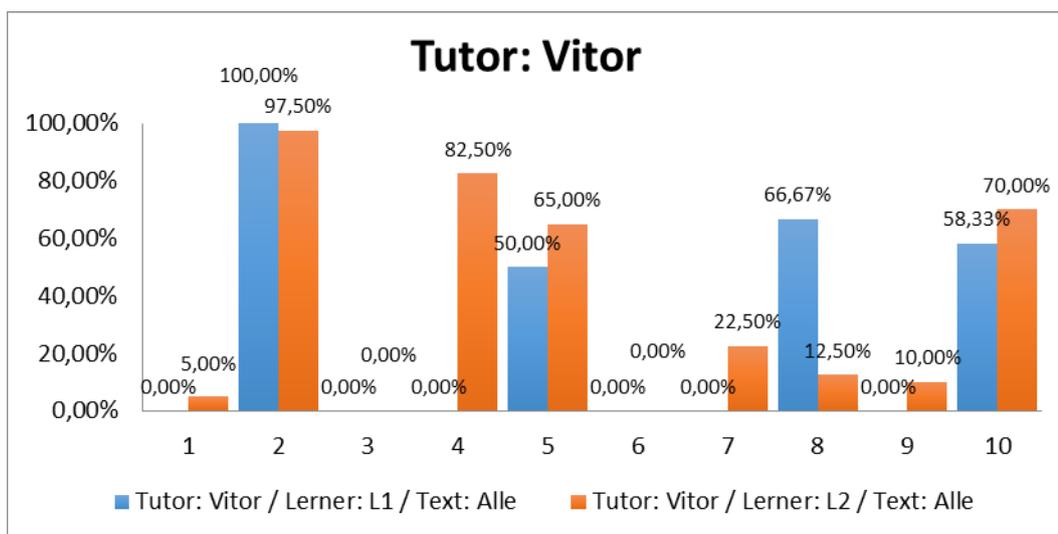


Abb.11: Grafik B Tutor Vitor

Aus dem oben dargestellten Säulendiagramm geht hervor, dass Vitors Korrekturen bei den Lernenden 1 und 2 in einigen Punkten gleich waren und sich in anderen unterschieden haben.

Das meistverwendete Verfahren bei Vitors Korrekturen war, die Fehler und gut gelungenen Passagen zu kommentieren (Kriterium 2). Bei der Lernenden 1 (L1) hat der Tutor alle unkorrekten Textstellen und/oder gut gelungene Passagen kommentiert und bei der Lernenden 2 (L2) hatten 97,50 % der angemerkten Stellen Kommentare.

Die Kriterien 5 und 10 wurden auch in einer ähnlichen Form angewandt. Bei 50 % der fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen wurde die L1 zur Selbstkorrektur aufgefordert und bei der L2 beträgt die Anzahl dieser Aufforderungen insgesamt 65 %. In Hinsicht auf das Kriterium 10 enthielten bei der ersten Lernenden 58,33 % der Kommentare/Tipps als eine Funktion von Fehlertherapie und bei der zweiten Lernenden 70 %.

Bevor auf die divergierenden Punkte bei Vitors Korrekturen eingegangen wird, scheint es wichtig, darauf zu verweisen, dass der Tutor zwölf Fehler bei L1 und vierzig Fehler bei L2 gefunden hat (siehe Anhang Tabelle 1). Die Zahl der gefundenen Fehler kann ein Grund für die Divergenz sein.

Bei L2 wurden 5 % der unkorrekten Textstellen von Vitor einfach berichtet (Kriterium 1) und 82,50 % der Fehler haben ein Korrekturzeichen erhalten (Kriterium 4). Außerdem hatten bei L2 insgesamt 22,50 % der Fehler eine inkonsistente Farbmarkierung (Kriterium

7). Im Gegensatz dazu wurden keine Fehler bei L1 von dem Tutor korrigiert (Kriterium 1), keine Korrekturzeichen eingesetzt (Kriterium 4) und es wurde keine inkonsistente Farbmarkierung festgestellt.

Als ein weiterer wichtiger Punkt zu betrachten ist die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8). Bei L1 wurden 66,67 % der Fehler nicht identifiziert und bei L2 nur 12,50 %. Auf der anderen Seite wurden bei L2 insgesamt 10 % der korrekt angewandten Wörter bzw. Grammatikphänomenen als Fehler gekennzeichnet. Bei L1 wurden keine korrekten Textstellen als falsch betrachtet (Kriterium 9).

Hier sei noch hervorgehoben, dass sowie in der Gesamtauswertung (Graphik A) der Anteil der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3) und die Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden (Kriterium 6), bei Vitors Korrekturen bei 0% lag, sodass hier keine Unterschiede in Bezug auf die beiden Lerner verzeichnet werden konnten.

2) Tutorin Karin

Da sich die Tutorin Karin im Tutorium nur mit Schreibaufgaben von einem Lernenden beschäftigt hat, konnte kein Grafikvergleich erstellt werden. Daher sieht bei dieser Tutorin die Grafik B genauso aus wie die Grafik A (siehe 4.3.1). Es ist noch darauf hinzuweisen, dass die Tutorin einen sehr fleißigen Lernenden hatte, der ihr alle vier Schreibaufgaben geschickt hat. Daher hat Karin insgesamt 202 Fehler innerhalb des Online-Tutoriums berichtet (siehe Anhang Tabelle 2).

3) Grafik: Tutorin Magdalena

Verglichen mit der Tutorin Karin, die vier Texte von einem Lernenden korrigiert hat, hatte Magdalena zwei Lernende und fünf Texte berichtet. Aus der Auseinandersetzung mit den fünf Schreibaufgaben haben sich 76 korrigierte Fehler und die oben dargestellte Grafik ergeben. Am Rande sei hier ebenfalls zu erwähnen, dass Magdalenas Lernende 1 (L1) vier Schreibaufgaben abgegeben hat und die Lernende 2 (L2) nur einen Text geschrieben hat.

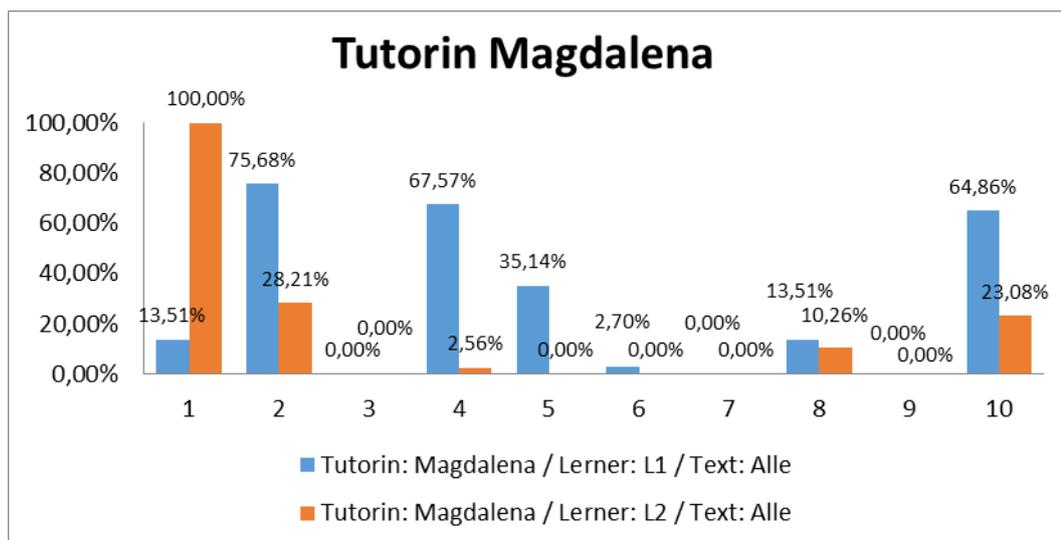


Abb.12: Grafik B Tutorin Magdalena

Aus der für Magdalena erstellten Grafik ist ein großer Unterschied in der Korrekturart zu ersehen. Zunächst wurden bei der L1 insgesamt nur 13,51 % der Fehler von der Tutorin berichtigt und bei der L2 wurden alle gefundenen Fehler korrigiert (Kriterium 1). Hinsichtlich der Anzahl der Kommentare zu Fehlern und gut gelungenen Passagen (Kriterium 2) wurden bei L1 75,68 % der fehlerhaft markierten Textstellen kommentiert und bei L2 hat die Tutorin bei 28,21 % der Fehler Kommentare eingefügt.

Weiterhin ist es anzumerken, dass die Tutorin bei der ersten Lernenden bei 67,57 % der gefundenen Fehler Korrekturzeichen angewandt hat. Im Kontrast dazu waren nur 2,56 % der Fehler bei L2 mit Korrekturzeichen zu betrachten (Kriterium 4). Ein anderer divergierender Punkt war die Aufforderung zur Selbstkorrektur (Kriterium 5). L2 hat alle Fehler korrigiert bekommen und L1 sollte 35,14 % ihrer Fehler selbst zu Hause korrigieren.

Was die Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Textstellen (Kriterium 6) betrifft, wurden bei L1 2,70 % der unkorrekten Stellen als nicht störende Fehler angenommen und deswegen nicht korrigiert. Bei L2 wurde dieses Kriterium nicht beachtet. Die Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler zeigt bei den beiden Lernenden keinen großen Unterschied (Kriterium 8): Bei L1 beträgt der Anteil 13,51% und bei L2 10,26 %.

Zu unterscheiden war jedoch die Anwendung von Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10). Bei der ersten Lernenden hat die Tutorin bei 64,86 % der Fehler Kommentare dieser Art geschrieben. Bei der zweiten beträgt dieser Anteil 23,08 %.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Kriterien 3, 7 und 9 bei den beiden Lernenden nicht angewandt wurden. In allen korrigierten Schreibaufgaben wurden keine Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen und keine inkonsistente Farbmarkierung gefunden sowie keine korrekt benutzten Wörter bzw. Grammatikphänomene als Fehler betrachtet.

4) Tutorin Sabrina

Wie bei der Tutorin Karin, sieht die Grafik B von Sabrina ähnlich wie die Grafik A aus (siehe 4.3.1), weil die Tutorin nur eine Lernende im Tutorium hatte. Im Gegensatz zu Karins Lernenden hat Sabrinas Lernende nur die erste Schreibaufgabe abgegeben. Daher ergaben sich 36 gefundene Fehler.

5) Grafik: Tutorin Dora

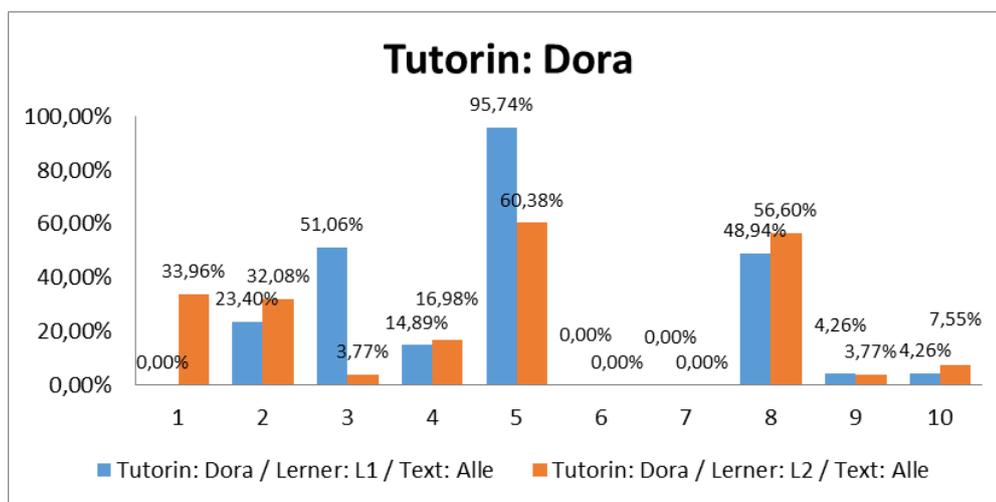


Abb.13: Grafik B Tutorin Dora

Die Tutorin Dora war diejenige, die die meisten Texte zum Korrigieren erhalten hat. In ihrer Teilnahme am Tutorium hat sie drei Schreibaufgaben von einem Lernenden und drei von einer anderen berichtet. Insgesamt wurde folglich eine Korrektur von sechs Texten durchgeführt und 100 Textstellen wurden von Dora als fehlerhaft gekennzeichnet.

Aus der für Dora erstellten Grafik ist zu entnehmen, dass es auf der einen Seite eine Ähnlichkeit im Korrekturverhalten bei den Kriterien 2, 4, 8, 9 und 10 gibt. Auf der anderen Seite ist bei den Kriterien 1, 3 und 5 ein großer Unterschied zu ersehen.

In Hinsicht auf das Kriterium 1 hat die Tutorin bei dem Lernenden 2 (L2) 33,96 % der unkorrekten Textstellen selbst berichtigt und bei der Lernenden 1 (L1) überhaupt keine Stelle korrigiert. Stattdessen hat Dora die L1 bei 95,74 % der Fehler aufgefordert, ihre Fehler eigenständig zu korrigieren (Kriterium 5). Bei dem L1 beträgt die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur nur 60,38 %.

Ein weiterer divergierender Punkt bezieht sich auf das Kriterium 3, bei dem der/die Tutor/in vom abgesprochenen Korrekturverhalten oder von Korrekturzeichen abweicht. Bei dem L1 ist Dora bei 51,06 % der korrigierten Stellen abgewichen und bei der L2 beträgt der Anteil nur 3,77 %.

Das Säulendiagramm zeigt außerdem, dass die Tutorin bei L1 23,40 % der Fehler kommentiert hat und bei L2 32,08 % der unkorrekten Stellen einen Kommentar erhalten haben (Kriterium 2). Bezüglich der Anwendung von Korrekturzeichen hat Dora bei L1 insgesamt 14,89 % der Fehler mit einem Korrekturzeichen angemerkt und bei L2 liegt der Anteil bei 16,98 % (Kriterium 4).

Ebenfalls zu betrachten sind die Anzahl der nicht erkannten bzw. nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) und die Anzahl der korrekt benutzten Wörter bzw. Grammatikphänomene, die als Fehler markiert wurden (Kriterium 9). Bei L1 hat die Tutorin 48,94 % der Fehler nicht erkannt und sie deswegen nicht berichtet. Bei L2 wurden 56,60 % der unkorrekten Stellen nicht identifiziert. Die Tutorin Dora hat bei L1 ca. 4,26 % der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler erkannt und bei L2 wurde eine Anzahl von 3,77 % betrachtet.

Anschließend lässt sich anmerken, dass bei L1 ca. 4,26 % der fehlerhaften Textstellen mit Kommentaren versehen wurden, deren Funktion eine Fehlertherapie war (Kriterium 10). Im Vergleich dazu wurden bei L2 insgesamt 7,55 % der Fehler therapiert.

Man darf hier nicht unerwähnt lassen, dass es bei den gesamten Korrekturen von Dora keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) gab. Bei beiden Lernenden wurden auch keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler gefunden (Kriterium 6).

6) Grafik: Tutorin Erika

Innerhalb des Tutoriums hat sich die Tutorin Erika insgesamt mit der Korrektur von 4 Texten auseinandergesetzt, die zwei Lernende verfasst haben. Aus dieser Auseinandersetzung stammen die 92 gefundenen und berichtigten Fehler.

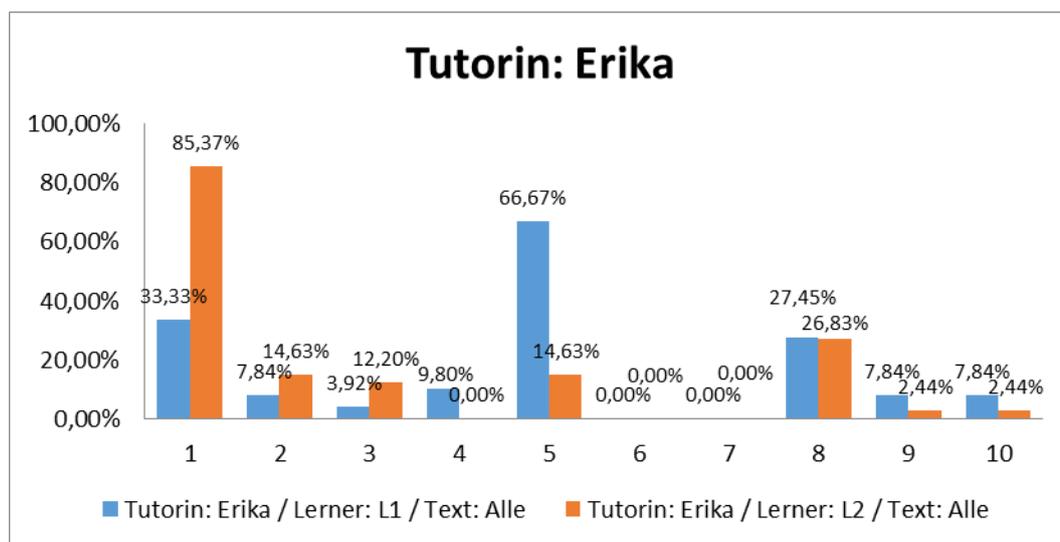


Abb.14: Grafik B Tutorin Erika

Auffällig ist in der Grafik, dass die Tutorin Erika bei der ersten Lernenden (L1) nur einige Korrekturen selbst vorgenommen hat (33,33 % - Kriterium 1) und im Gegenzug dazu ihre Lernende häufig zur Selbstkorrektur aufgefordert hat (66,67 % - Kriterium 5). Bei dem zweiten Lernenden (L2) sieht die Situation ganz anderes aus. 85,37 % der gefundenen Fehler wurden von der Tutorin einfach berichtigt (Kriterium 1) und nur bei 14,63 % davon wurde L2 aufgefordert, selbst den Fehler zu korrigieren (Kriterium 5).

In Bezug auf die Kommentare zu den Fehlern bzw. gut gelungenen Passagen (Kriterium 2) wird festgestellt, dass die Tutorin doppelt so viele Kommentare bei L2 (14,63 %) wie bei L1 (7,84 %) verfasst hat. Die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren zeigt sich bei L2 viel höher als bei L1 (Kriterium 3). Bei 12,20 % der korrigierten Textstellen von L2 wurden Abweichungen gefunden. Im Gegensatz dazu wurden bei L1 nur 3,92 % derartigen Abweichungen festgestellt.

Bei der Anwendung von Korrekturzeichen gibt es einen weiteren divergierenden Punkt bei Erikas Korrekturen. Die Tutorin hat für L1 bei 9,80 % der unkorrekten Textstellen

Korrekturzeichen verwendet (Kriterium 4). Bei L2 wurden keine Korrekturzeichen angewandt.

Was den Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler angeht (Kriterium 8), hat die Anzahl bei den Korrekturen der Tutorin Erika ein Gleichgewicht erreicht, nämlich bei L1 27,45 % und bei L2 26,83 %.

Bei den Kriterien 9 und 10 ist eine Ähnlichkeit festzustellen: Die Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, beträgt bei L1 7,84 % und bei L2 2,44 %. Die Anzahl der Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie beträgt auch bei L1 7,84 % und bei L2 2,44 %.

Hinsichtlich des Kriteriums 6 und 7 wurden bei Erikas Korrekturen keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler erkannt und keine inkonsistente Farbmarkierung beobachtet.

7) Grafik: Tutorin Olivia

Während ihrer Teilnahme an dem Tutorium hat die Tutorin Olivia drei Texte von zwei Lernenden berichtigt. Aus diesen Korrekturen stammen 68 gefundene Fehler, die das oben vorliegende Säulendiagramm darstellt.

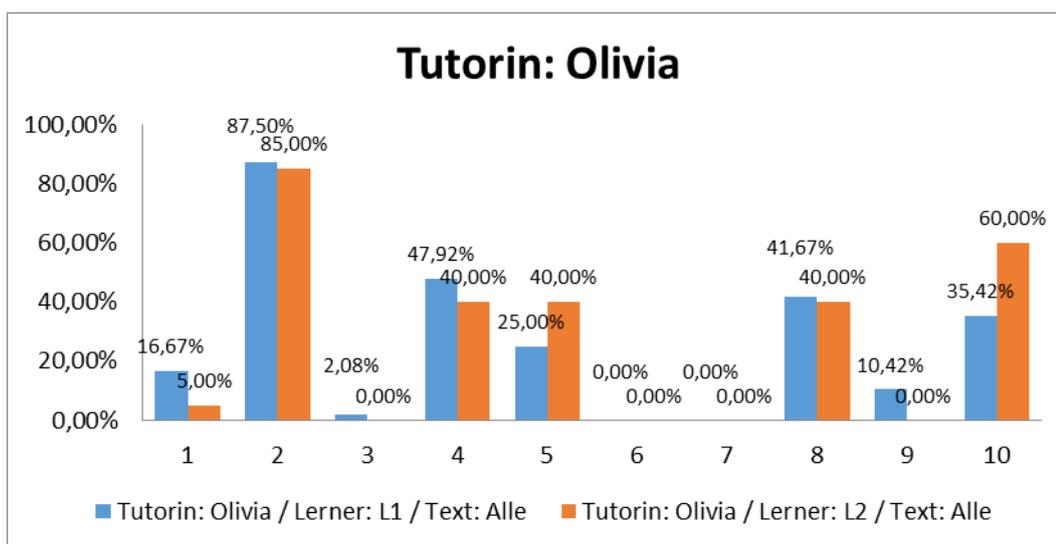


Abb.15: Grafik B Tutorin Olivia

Bei Olivias Korrekturen sind folgende fünf meistverwendete Kriterien zu ersehen: Kriterium 2 (Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen), Kriterium 4 (Korrekturzeichen), Kriterium 5 (Aufforderung zur Selbstkorrektur), Kriterium 8 (nicht erkannte und deswegen nicht korrigierte Fehler), Kriterium 9 (korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden) und Kriterium 10 (Kommentare mit einer Funktion einer Fehlertherapie).

Trotz des hohen Anteils an Kommentaren, Anwendung von Korrekturzeichen und Aufforderungen zur Selbstkorrektur hat die Tutorin Olivia das Verfahren „unkorrekte falsche Textstellen einfach zu berichtigen“ (Kriterium 1) angewandt. Bei L1 wurden 16,67 % der Fehler von der Tutorin berichtet und bei L2 wurden 5 % der falschen Textstellen korrigiert.

Auffällig ist bei Olivias Korrekturen, dass die Tutorin im Durchschnitt 85 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen kommentiert hat (Kriterium 2). Bei L1 wurden 87,50 % der Fehler oder gut gelungenen Passagen mit Kommentaren versehen und bei L2 wurden 85 % der unkorrekten Stellen kommentiert.

Bezüglich der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3) fällt es auf, dass bei L1 bei 2,08 % der korrigierten Fehler eine Abweichung vom abgesprochenen Korrekturverhalten vorliegt. Im Vergleich dazu wurden bei L2 keine Abweichungen festgestellt.

Weiterhin ist der Grafik zu entnehmen, dass die Tutorin Olivia bei ihren beiden Lernenden fast genauso viele Korrekturzeichen angewandt hat (Kriterium 4). Bei L1 beträgt der Anteil 47,92 % und bei L2 wurden 40 % der Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Bei dem Kriterium 8 konnte auch eine gewisse Gleichbehandlung beobachtet werden. Bei L1 wurden 41,67 % der unkorrekten Textstellen nicht erkannt und daher nicht korrigiert. Bei L2 lag der Anteil bei 40 %.

Ein divergierender Punkt bei Olivias Korrekturverhalten betrifft das Verfahren „Aufforderung zur Selbstkorrektur“ (Kriterium 5). Bei einem Viertel der berichtigten Textstellen wurde L1 aufgefordert, sich selbst zu korrigieren. Bei L2 liegt der Anteil höher, bei 40 % der Fehler hat die Tutorin L2 zur Selbstkorrektur aufgefordert.

Bei den gesamten Korrekturen von Olivia wurden keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler (Kriterium 6) und keine inkonsistente Farbmarkierung (Kriterium 7)

festgestellt. Allerdings zeigt das Säulendiagramm, dass der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) bei L1 41,67 % und bei L2 40 % beträgt.

Schließlich sind noch zwei wichtige Punkte zu betrachten: die Kriterien 9 und 10. Bei L1 wurden 10,42 % der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu wurden bei L2 keine korrekten Textstellen als Fehler behandelt (Kriterium 9). Bezüglich der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10) wurden bei L1 35,42 % der fehlerhaften Textstellen kommentiert. Bei L2 lag dieser Anteil wesentlich höher bei 60 %.

4.3.1.3 Grafik C - Korrekturverhalten pro Tutor/in, pro Teilnehmende und Aufgaben

Aus dieser Reihe von Grafiken sind Informationen über die einzelnen korrigierten Schreibaufgaben zu entnehmen, die die Tutoren/Tutorinnen pro Lernende berichtet haben. Im Vergleich zu der Grafikgruppe A, welche allgemeine Daten über die eingesammelten Korrekturen pro Lernende geliefert hat, werden die Ergebnisse der Korrekturen der Tutoren/innen in dieser Gruppe pro Lernende und für die einzelnen Schreibaufgaben dargestellt.

Bei den Tutoren/innen, die zwei Lernende innerhalb des Tutoriums betreut haben, wurde eine Grafik pro Lernende erstellt. Bei denjenigen, die nur eine Lernende oder einen Lernenden hatten, konnte nur eine Grafik erstellt werden. In diesem Fall, wenn der/die Lernende nur eine Schreibaufgabe erledigt hat, sieht die Grafik C genauso wie Grafik B. Darum konnte bei diesem Tutor/dieser Tutorin keine neue Grafik C erstellt werden.

Mit der Beschreibung der Gruppe von Grafiken C wird darauf gezielt, nachvollziehen zu können, ob sich der/die Tutor/in in seinem/ihrem Korrekturverfahren während der Lehrveranstaltung weiter entwickelt hat. Hier wird erwartet, dass ein bestimmter Zuwachs in dem Umgang mit der Korrektur beobachtet werden kann.

1) Grafik: Tutor Vitor

Der Tutor Vitor hat während des Tutoriums zwar zwei Lernende betreut, aber sie lieferten jeweils nur einen Text, die vermutlich nicht am selben Tag zur Korrektur zugeschickt wurden. Aus diesem Grund sieht die Grafik C bei dem Tutor Vitor genauso aus wie die Grafik B. Wegen Mangel an neuen Informationen wird die Grafik C vom Tutor Vitor hier nicht beschrieben (siehe Grafikbeschreibung von Vitor im Teil 4.3.2).

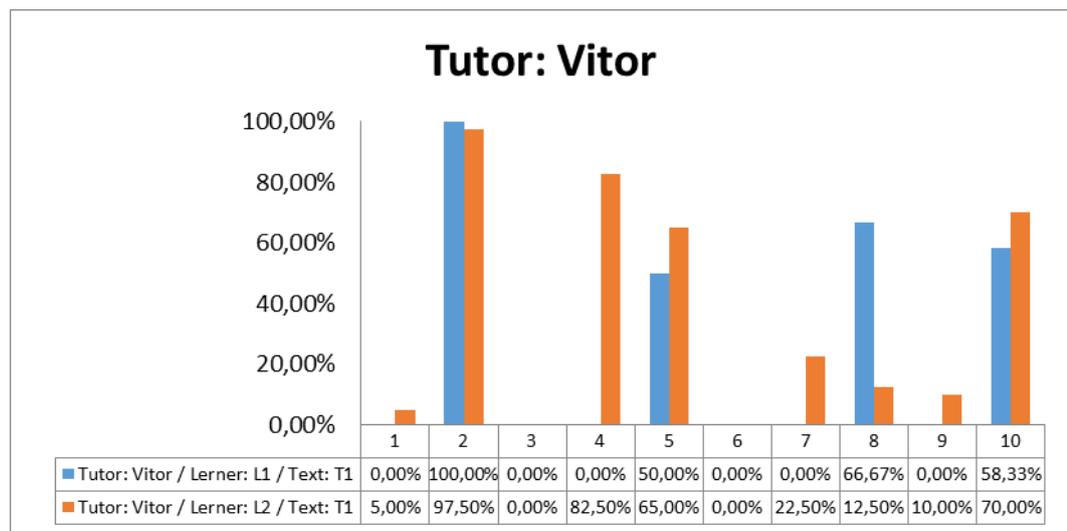


Abb.16: Grafik C Tutor Vitor

2) Grafik: Tutorin Karin

Wie schon vorher erwähnt wurde, hatte die Tutorin Karin vier Schreibaufgaben von einem Lernenden berichtigt und sich innerhalb des Tutoriums mit der Korrektur von 202 Fehlern auseinandergesetzt. Bevor die unten vorliegende Grafik beschrieben wird, scheint es wichtig hervorzuheben, dass die Tutorin einmal über die Plattform DUO eine Korrektur (2. Schreibaufgabe) durchgeführt hat. Das soll bei der Auswertung berücksichtigt werden.

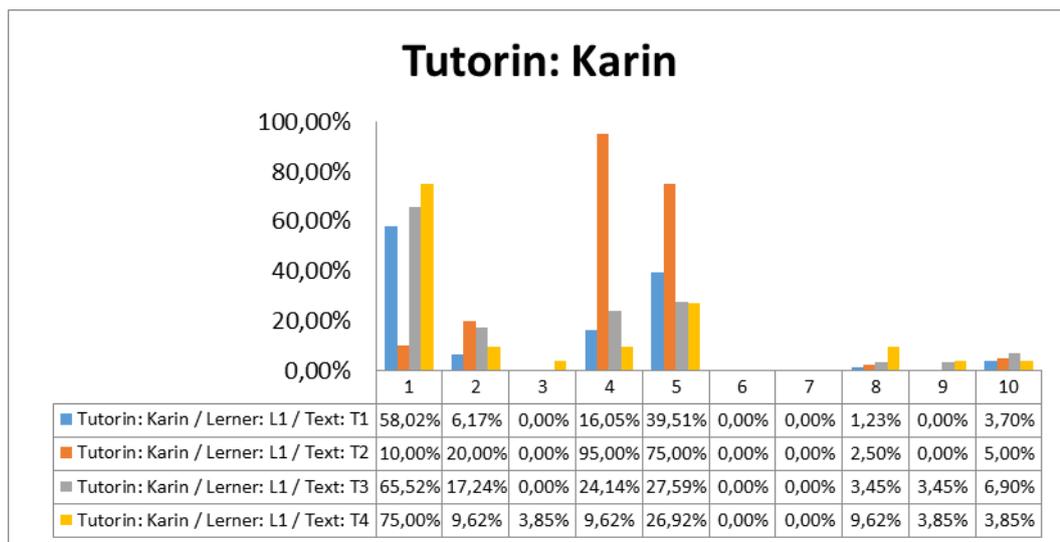


Abb.17: Grafik C Tutorin Karin

Das Säulendiagramm liefert wichtige Informationen über das Korrekturverhalten von der Tutorin Karin bezüglich ihres einzigen Lernenden. Aus der Grafik wird ersichtlich, dass die Anwendung des Kriteriums 1 (Fehler einfach berichtigen) sich stufenweise während der Korrekturen gesteigert hat. Bei der ersten Korrektur wurden 58,02 % der fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen von Karin berichtigt, bei der dritten wurden 65,52 % der Stellen korrigiert und bei der letzten wurden 75 % der Fehler korrigiert. Es soll trotzdem angemerkt werden, dass die Anzahl der einfach berichtigten Textstellen während dieses progressiven Verfahrens auf 10 % bei der zweiten Korrektur zurückgegangen ist. Insgesamt liegt aber deutlich eine Verhaltensänderung hin zum als unerwünscht betrachteten Verhalten vor.

In Hinsicht auf das Kriterium 2, welches sich auf Kommentare zu Fehlern und gut gelungenen Passagen bezieht, wird eine fortschreitende Tendenz von der ersten durchgeführten Korrektur mit 6,17 % von kommentierten Textstellen bis auf die zweite Korrektur mit 20 % festgestellt. Ab der dritten Korrektur bis zur letzten gibt es jedoch eine Regression bei der Einfügung von Kommentaren von 17,24 % auf 9,62 %.

In Anbetracht der Tatsache, dass es keine Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von vereinbarten Korrekturzeichen bei den drei ersten Korrekturen der Schreibaufgaben gibt, ist es überraschend, dass bei der letzten Korrektur bei 3,85 % der korrigierten Textstellen solche Abweichungen auftraten.

Auffällig ist auch an der Grafik, dass 95 % der unkorrekten Textstellen in der zweiten korrigierten Schreibaufgabe mit Korrekturzeichen gekennzeichnet wurden. Bei der ersten

und dritten Schreibaufgabe zeigt sich diese Anzahl 16,05 % und 24,14 % ansteigend. Bei der vierten Korrektur hat die Tutorin allerdings nur bei 9,62 % der Fehler Korrekturzeichen eingefügt.

Weiterhin ist es noch zu beobachten, dass bei der ersten und zweiten von Karin durchgeführten Korrektur sich die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur (Kriterium 5) von 39,51 % auf 75 % erhöht hat. Anschließend hat sich dieser Prozentansatz bei der dritten Korrektur auf 27,59 % und bei der vierten auf 26,92 % verringert.

Was den Anteil der für die Kommunikation nicht störenden Fehler (Kriterium 6) und den Anteil der inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) angeht, lag der Prozentansatz verglichen mit der Grafik A auch hier bei 0%.

Interessant ist es ebenfalls zu betrachten, dass der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler allmählich gestiegen ist (Kriterium 8). Bei den zwei ersten Korrekturen beträgt die Anzahl 1,23 % und 2,50 %, bei der dritten korrigierten Schreibaufgabe ist die Anzahl auf 3,45 % gestiegen und bei der vierten hat sich der Anteil beträchtlich auf 9,62 % erhöht.

Ein anderer wichtiger Punkt bezieht sich auf die korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler erkannt wurden (Kriterium 9). Die Tutorin Karin hat bei den ersten und zweiten durchgeführten Korrekturen keine korrekt angewandten Wörter oder Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet. Bei den zwei letzten korrigierten Schreibaufgaben waren 3,45 % und 3,85 % der gekennzeichneten Fehler eigentlich keine Fehler.

Was der Prozentsatz der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10) betrifft, zeigt sich die Anzahl steigend bei den drei ersten berichtigten Schreibaufgaben, aber bei der letzten Korrektur verringert sich diese Anzahl auf 3,85 %.

3) Grafik: Tutorin Magdalena

Die Tutorin Magdalena hatte die Gelegenheit, sich während ihrer Teilnahme am Tutorium mit der Berichtigung von fünf Texten zu befassen. Aus den Korrekturen der vier Texte von L1 stammten 37 korrigierte Fehler und aus dem einzigen korrigierten Text von L2 39 Fehler. Es soll noch angemerkt werden, dass Magdalena die Korrektur des Textes von L2

über die Plattform DUO durchgeführt hat. Da in Bezug auf L2 kein Verlauf beobachtet werden kann, ist das Korrekturverhalten bei L2 getrennt dargestellt (s.u.).

Im Folgenden wird zuerst die Grafik von L1 mit wichtigen Informationen über die vier korrigierten Schreibaufgaben dargestellt. Anschließend wird die Grafik von L2 beschrieben.

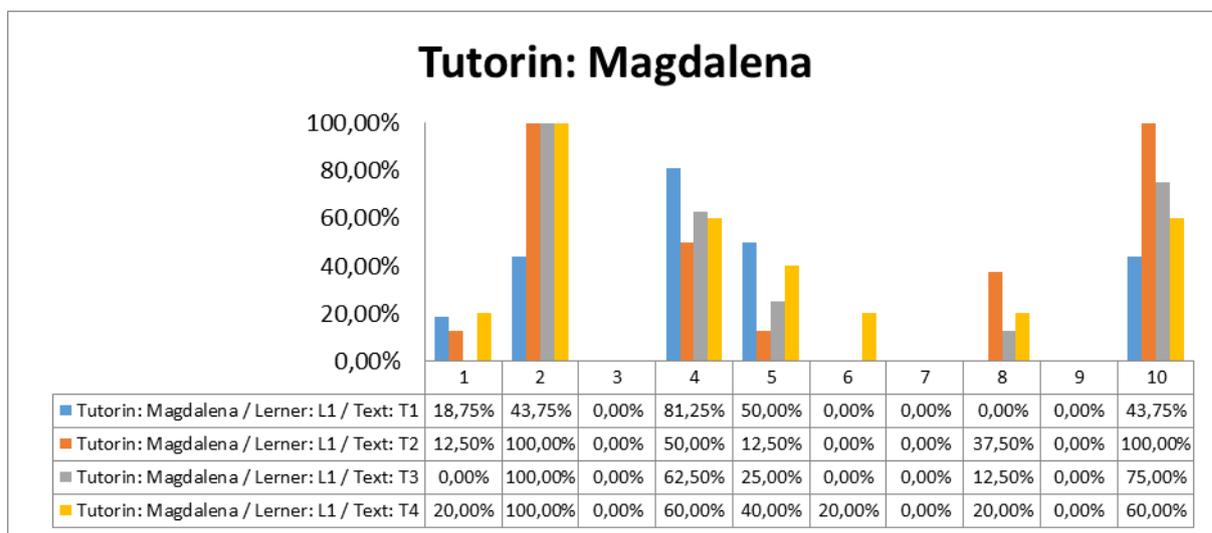


Abb.18: Grafik C Tutorin Magdalena (L1)

Aus dem Säulendiagramm ist zu sehen, dass die Verhaltensweise „einfach berichtigen“ (Kriterium 1) bei der ersten Korrektur einfach nicht vorgekommen ist. Bei den anderen Korrekturen hat sich der Prozentansatz allmählich gesteigert, so ist ein Anstieg von 12,50 % auf 18,75 % und 20 % zu verzeichnen.

In Hinsicht auf das zweite Kriterium ist es interessant zu betrachten, dass die Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen bei der ersten, zweiten und vierten Korrektur auf einem gleichbleibend hohen Stand (100%) geblieben ist. Allerdings erreicht dieser Anteil bei der dritten Korrektur einen niedrigeren Stand von 43,75 %.

Beim Betrachten der ganzen Grafik fällt auf, dass die Prozentzahl bei drei Kriterien bei allen von Magdalena durchgeführten Korrekturen 0 % betrug. Auf diese Weise wurden keine Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3), keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) und keine korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler betrachtet (Kriterium 9).

Ein anderer interessanter Punkt bezieht sich auf die Anwendungen von Korrekturzeichen (Kriterium 4). Bei der ersten, zweiten und vierten Korrektur blieb der Anteil auf etwa

demselben Niveau (62,50 %, 50 % und 60 %). Allerdings erhöhte sich diese Anzahl bei der dritten Korrektur auf 81,25 %.

Ersichtlich ist jedoch eine un stabile Tendenz bei der Aufforderung zur Selbstkorrektur (Kriterium 5). Bei der Berichtigung der ersten Schreibaufgaben hat die Tutorin Magdalena L1 bei 25 % der fehlerhaften Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert. Bei der zweiten Korrektur sinkt dieser Anteil auf 12,50 %, bei der dritten steigt er beträchtlich auf 50 % und verringert sich wieder bei der vierten Korrektur auf 40 %.

Was die Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden (Kriterium 6), betrifft, lag der Prozentsatz bei fast allen Korrekturen unverändert bei 0 %. Diese Anzahl erreichte jedoch 20 % bei der letzten Korrektur.

Veranschaulicht wird in der Grafik eine andere un stabile Tendenz bezüglich des Anteils der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8). 12,50% der vorhandenen Fehler hat Magdalena bei der ersten Korrektur nicht als Fehler erkannt und nicht korrigiert. Bei der zweiten berichtigten Schreibaufgabe nimmt diese Anzahl auf 37,50 % zu und bei der dritten sinkt sie beträchtlich auf 0 %. Erstaunlicherweise steigt dieser Anteil bei der letzten Korrektur wieder auf 20 %.

Schließlich sei hier anzumerken, dass die Tutorin bei allen Korrekturen den Rekurs „Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie“ (Kriterium 10) angewandt hat. Von der ersten Berichtigung auf die zweite steigt die Anzahl solcher Kommentare von 75 % auf 100%. Anschließend sinkt diese Anzahl bei der dritten Korrektur drastisch auf 43,75 % und steigt bei der vierten Berichtigung erneut auf 60 %.

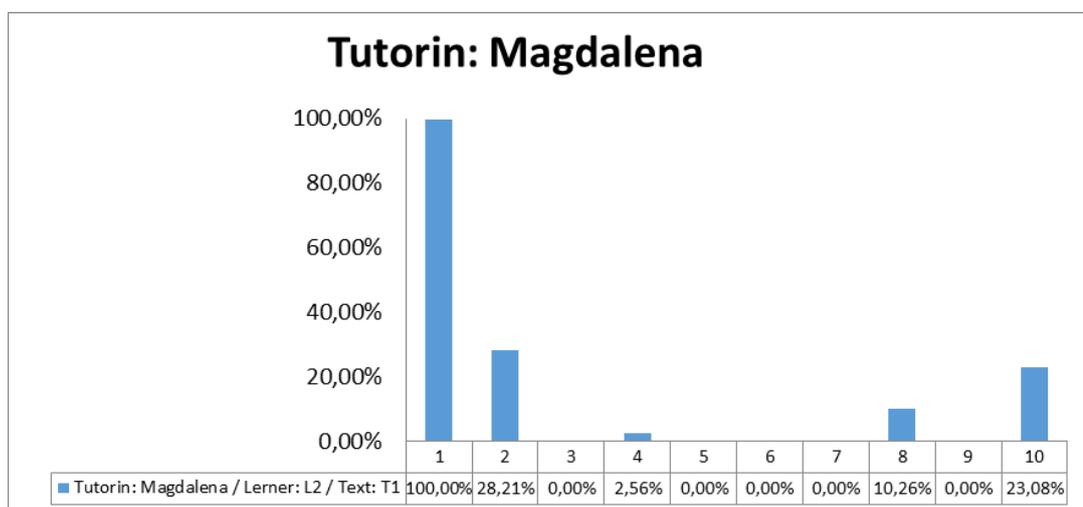


Abb.19: Grafik C Tutorin Magdalena (L2)

Der zweiten Grafik sind Informationen über den einzigen korrigierten Text von L2 zu entnehmen. Dabei fällt auf, dass bei Magdalenas Korrektur des Textes von L2 nur die Hälfte der für die Datenauswertung erstellten Kriterien beobachtbar ist.

Am meisten hat die Tutorin das Kriterium 1 angewandt, 100 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen wurden einfach von der Tutorin berichtigt. Dazu wurden 28,2 % der unkorrekten Textstellen oder gut gelungenen Passagen kommentiert (Kriterium 2).

Verglichen mit den Korrekturen bei L1 wurden bei L2 kaum Korrekturzeichen verwendet, nur 2,56 % der Fehler wurden mit Korrekturzeichen gekennzeichnet (Kriterium 4).

Obwohl Magdalena alle von ihr gefundenen Fehler selbst berichtigt hat, wurden 10,2 % der unkorrekten Textstellen nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert (Kriterium 8). Es sei anzumerken, dass 23 % der falschen Textstellen Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie enthielten.

Bei der Berichtigung der Schreibaufgabe von L2 wurden keine Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3), keine Aufforderung zur Selbstkorrektur (Kriterium 5), keine nicht korrigierten nicht kommunikationsstörenden Fehler (Kriterium 6) und keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) gefunden sowie keine korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler markiert (Kriterium 9).

4) Grafik: Tutorin Sabrina

Bei der Tutorin Sabrina sieht die Grafik C genauso wie die Grafik A aus. Der Grund dafür ist, dass die von der Tutorin betreute Lernende nur eine Schreibaufgabe geliefert hat. Wegen Mangel an neuen Informationen wird die Grafik C von der Tutorin Sabrina hier nicht beschrieben (siehe die Grafikbeschreibung von Sabrina im Teil 4.3.2).

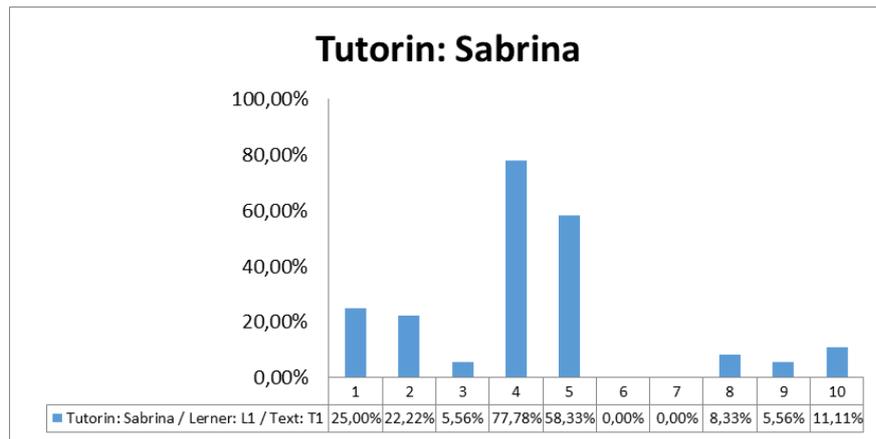


Abb.20: Grafik C Tutorin Sabrina

5) Grafik: Tutorin Dora

Wie schon bereits erwähnt wurde, hat sich die Tutorin Dora innerhalb des Tutoriums mit der Berichtigung von sechs zugesendeten Schreibaufgaben auseinandergesetzt. Daraus entstanden die zwei unten abgebildeten Grafiken: Eine Grafik liefert Informationen über die korrigierten Texte von L1 und eine andere über die durchgeführten Korrekturen bei L2.

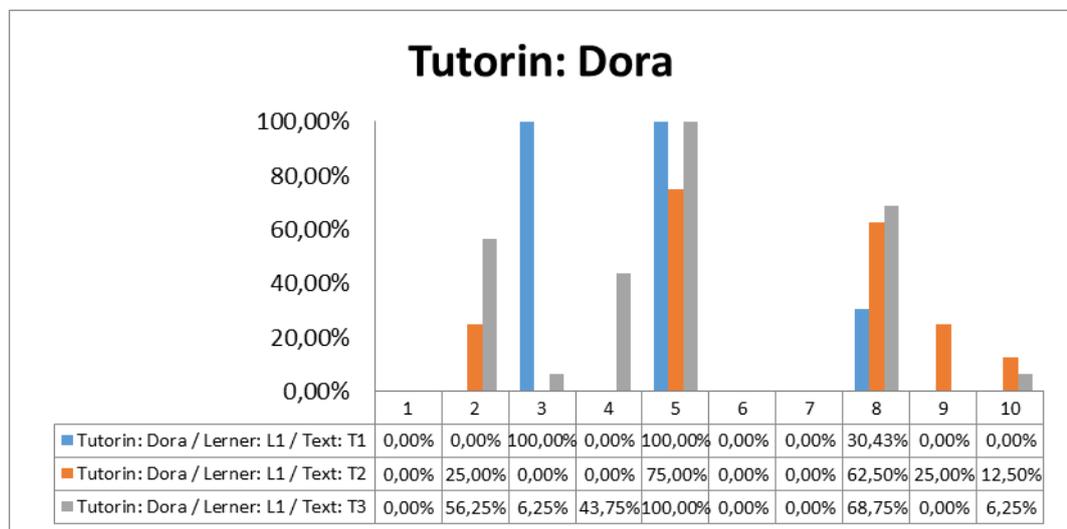


Abb.21: Grafik C Tutorin Dora (L1)

Der oben vorliegenden Grafik ist zu abzulesen, dass die Tutorin Dora bei den Korrekturen von den Schreibaufgaben von L1 keine Fehler berichtigt hat (Kriterium 1). Dies hat sie über die gesamte Dauer der Untersuchung beibehalten. Die Tutorin hat bevorzugt, L1 zur Selbstkorrektur aufzufordern. Das kann durch den Prozentsatz vom Kriterium 5 festgestellt

werden. Bei der ersten und dritten Berichtigung wurde L1 bei allen als fehlerhaft erkannten Textstellen aufgefordert, die Fehler selbst zu korrigieren. Bei der zweiten Korrektur sank diese Anzahl auf 75 %.

Bezüglich der Kommentare wurden bei der ersten Berichtigung der ersten Schreibaufgabe keine Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen (Kriterium 2) gemacht. Jedoch ist bei der zweiten und dritten durchgeführten Korrektur eine steigende Tendenz zu erkennen. Die Tutorin hat 25 % der unkorrekten Textstellen in der zweiten Schreibaufgabe kommentiert und bei der dritten Schreibaufgabe verdoppelt sich die Anzahl der Kommentare auf 56,25 %.

Was die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3) angeht, wurden einerseits 100 % Abweichungen bei der ersten Korrektur angemerkt. Andererseits wurden bei der zweiten keine Abweichungen gefunden und bei der dritten sind bei 6,25 % der korrigierten Textstellen Abweichungen vorgekommen.

Überraschend ist es noch, dass die Tutorin bei den zwei ersten Berichtigungen keine Korrekturzeichen (Kriterium 4) angewandt hat und bei der dritten Korrektur 43,74 % der fehlerhaften Textstellen mit Korrekturzeichen gekennzeichnet wurden.

Ein anderer wichtiger Punkt bezieht sich auf das Kriterium 8, das eine steigende Tendenz zeigt. Bei der ersten Korrektur wurden 30,43 % der Fehler nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert. Bei der zweiten korrigierten Schreibaufgabe verdoppelte sich diese Anzahl auf 62,50 % und bei der dritten Korrektur stieg sie bis auf 68,75 %.

In Hinsicht auf den Anteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden (Kriterium 9) zeigt die Grafik, dass nur bei der zweiten Korrektur 25 % der korrigierten Textstellen eigentlich keine Fehler waren. Bei der ersten und dritten Berichtigung wurden keine korrekten Textstellen als Fehler gekennzeichnet.

Dabei fällt auf, dass die Tutorin Dora bei der Korrektur der ersten Schreibaufgabe keine Kommentare oder Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10) gemacht hat. Anschließend erreicht der Prozentsatz solcher Kommentare bei der zweiten Korrektur 12,50 % und bei der dritten Berichtigung verringert er sich allerdings wieder auf 6,25 %.

Hier soll angemerkt werden, dass Dora bei der Berichtigung der drei Schreibaufgaben von L1 keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler gefunden (Kriterium 6) und keine inkonsistenten Farbmarkierungen angewandt hat (Kriterium 7).

Im Folgenden liefert das Säulendiagramm Informationen über die von Dora durchgeführten Korrekturen der von L2 verfassten Schreibaufgaben.

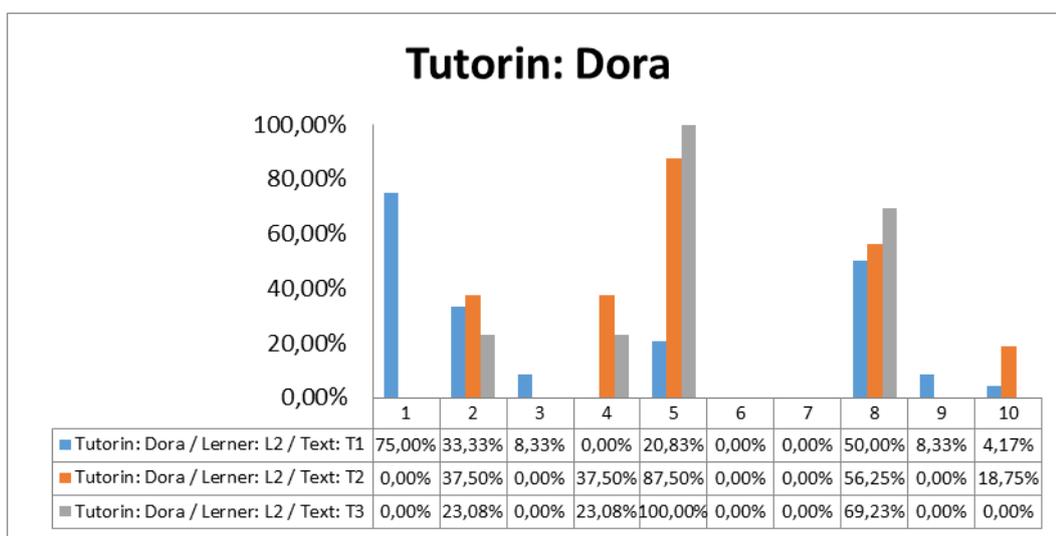


Abb.22: Grafik C Tutorin Dora (L2)

Im Vergleich zu dem ersten Diagramm, in dem zu erkennen war, dass die Tutorin Dora überhaupt keine Textstellen einfach berichtigt hat, wurden bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe von L2 insgesamt 75 % der Fehler berichtigt (Kriterium 1). Dieser Prozentsatz sinkt bei der zweiten und dritten Korrektur von L2-Schreibaufgaben drastisch auf 0%.

Da die Tutorin am meisten das Verfahren „unkorrekte Textstellen einfach berichtigen“ bei der ersten Korrektur angewandt hat, wurde L2 nur bei 20,83% zur Selbstkorrektur aufgefordert (Kriterium 5). Bei der Berichtigung von der zweiten Schreibaufgabe steigt die Anzahl dieser Aufforderungen stark auf 87,50 % und sie erreicht bei der dritten Korrektur 100 %.

Was die Anwendung von Kommentaren zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen (Kriterium 2) betrifft, zeigt die Grafik eine schwankende Tendenz. 33,33 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen wurden bei der Korrektur des ersten von L2 geschriebenen Texts kommentiert. Bei der zweiten Berichtigung blieb diese Anzahl fast gleich mit 37,50 % und danach sank sie bei der dritten Korrektur auf 23,08 %.

Ein anderer wichtiger Punkt ist das Kriterium 3. Die Tutorin Dora ist nur bei der ersten Korrektur bei 8,33 % berichtigten Textstellen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von vereinbarten Korrekturzeichen abgewichen. Weitere Abweichungen wurden bei den anderen Korrekturen nicht festgestellt.

Darüber hinaus ist es interessant zu beobachten, dass keine Korrekturzeichen (Kriterium 4) bei der ersten Korrektur auftraten. Bei der zweiten Korrektur erreichte dieser Anteil 37,50 % und bei der dritten korrigierten Schreibaufgabe sank diese Anzahl auf 23,08 %.

Bei der Berichtigung der drei Schreibaufgaben von L2 sind keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler (Kriterium 6) und keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) vorgekommen.

Anhand der Grafik lässt sich eine kontinuierlich steigende Tendenz bezüglich der Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) feststellen. Bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe betrug der Anteil der nicht erkannten Fehler 50 %, Dieser Prozentsatz erhöhte sich bei der nächsten Korrektur auf 56,25 % und erreichte den Höhepunkt bei dem letzten korrigierten Text mit 69,23 %.

Bei der gesamten Korrektur der Texte von L2 hat die Tutorin Dora nur bei dem ersten korrigierten Text 8,33 % von korrekt angewandten Wörtern/Grammatikphänomenen als Fehler gekennzeichnet (Kriterium 9). Bei den anderen durchgeführten Korrekturen wurden keine korrekten Textstellen als Fehler markiert.

Schließlich sei weiterhin zu erwähnen, dass die Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie bei der ersten und zweiten korrigierten Schreibaufgabe von 4,17 % auf 18,75 % stieg. Jedoch wurden bei der dritten Korrektur überhaupt keine Kommentare mit Fehlertherapievorschlügen angebracht.

6) Grafik: Tutorin Erika

Aus der Auseinandersetzung von Erika mit den vier Schreibaufgaben entstanden die unten vorliegenden Grafiken. Das erste Säulendiagramm liefert Informationen über die von Erika durchgeführten Korrekturen von den Texten, die L1 innerhalb des Tutoriums zugesendet hat. Das zweite Diagramm zeigt das Korrekturverhalten von der Tutorin bei L2. Beide Lerner haben nur jeweils zwei Texte zum Korrigieren eingeschickt.

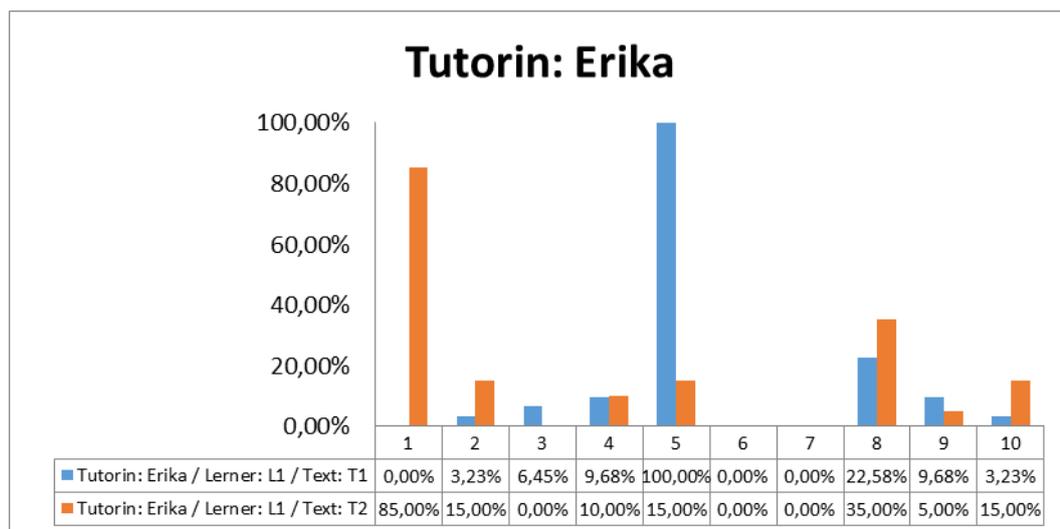


Abb.23: Grafik C Tutorin Erika (L1)

Der oben vorliegenden Grafik ist zu entnehmen, dass die Tutorin Erika bei der Berichtigung der ersten Schreibaufgabe von L1 keine Fehler einfach korrigiert hat (Kriterium 1). Stattdessen hat die Tutorin L1 bei allen markierten Fehlern der ersten Schreibaufgabe zur Selbstkorrektur aufgefordert (Kriterium 5). Im Vergleich dazu zeigt die Grafik, dass Erika bei der Korrektur der zweiten Aufgabe 85 % der fehlerhaften Textstellen einfach korrigiert und daher L1 nur bei 15 % der Fehler zur Selbstkorrektur aufgefordert hat. Auf diese Weise sind zwei unterschiedliche Korrekturverhalten bei der Berichtigung der Texte von L1 zu erkennen.

Zwei andere divergierende Punkte bei der von Erika durchgeführten Korrekturen der Texte von L1 beziehen sich auf das Kriterium 2 und 3, bei denen die Anzahl der Kommentare zu den Fehlern und Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren oder von Korrekturzeichen angezeigt werden. Bei der ersten Korrektur wurden 3,23 % der Fehler kommentiert und bei der zweiten erreichte diese Anzahl 15 % (Kriterium 2). Der Prozentsatz der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren oder von Korrekturzeichen betrug bei der ersten Korrektur 6,45 % und hingegen wurden bei der zweiten Korrektur keine Abweichungen registriert (Kriterium 3).

Interessant ist es, dass die Anwendung der Korrekturzeichen bei den zwei korrigierten Schreibaufgaben nahezu unverändert geblieben ist (Kriterium 4). Bei der ersten korrigierten Aufgaben wurden bei 9,68 % der markierten Fehler Korrekturzeichen angewandt und bei der zweiten Korrektur lag diese Anzahl bei 10 %.

Bei den gesamten korrigierten Texten von L1 wurden keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler (Kriterium 6) und keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) angemerkt.

Es ist weiterhin erwähnenswert, dass der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) von der ersten Korrektur zur zweiten von 22,5 % auf 35 % stieg. Außerdem ist es ersichtlich, dass bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe mehr korrekt angewandte Wörter bzw. Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet wurden als bei der zweiten Korrektur. Diese Anzahl sank von 9,68 % auf 5 % (Kriterium 9).

Zum Schluss kann betrachtet werden, dass der Prozentsatz der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie bei der ersten Korrektur 3,23 % betrug und bei der zweiten auf 15 % stieg.

Anschließend wird auf die zweite Grafik mit Informationen der korrigierten Texten von L2 eingegangen.

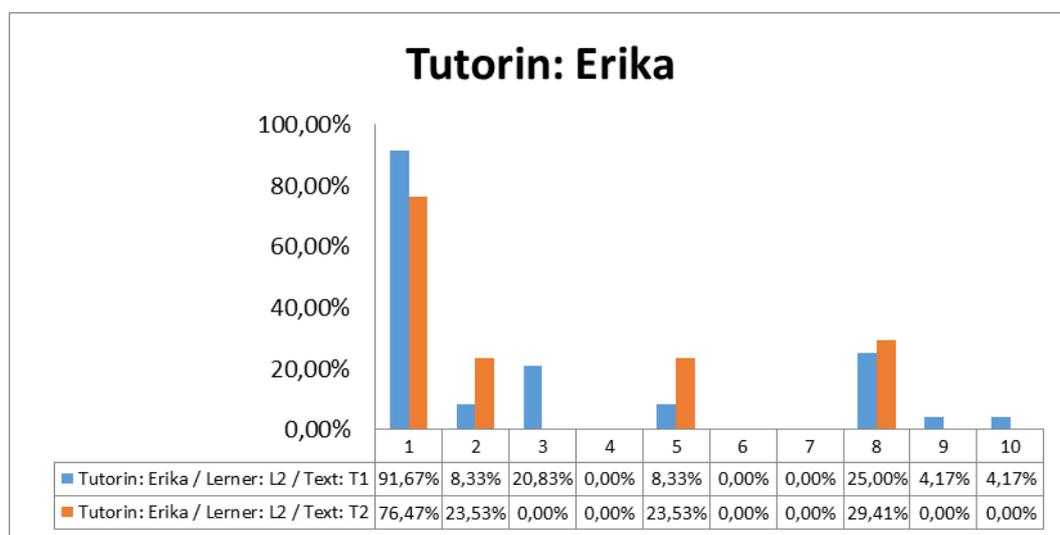


Abb.24: Grafik C Tutorin Erika (L2)

Bei L2 zeigt sich das Korrekturverhalten von Erika einheitlicher. Die Tutorin Erika hat bei der ersten berichtigten Schreibaufgabe 91,6 % der Fehler einfach korrigiert (Kriterium 1). Bei der zweiten durchgeführten Korrektur wurden nur 76,4 % der unkorrekten Textstellen von der Tutorin berichtet.

In Übereinstimmung mit der Anzahl der korrigierten Fehler ist der Anteil der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen (Kriterium 2) gestiegen. Je mehr Fehler die Tutorin bei der ersten Schreibaufgabe berichtet hat, desto weniger Kommentare

hat sie gemacht. Daher wurden nur 8,33 % der fehlerhaften Textstellen bei der ersten Korrektur kommentiert. Hingegen wurden bei der zweiten korrigierten Schreibaufgabe 23,5 % der Fehler mit Kommentaren versehen.

Aus der Grafik ist zu erkennen, dass die Tutorin nur bei der ersten Korrektur bei 20,8 % vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von vereinbarten Korrekturzeichen abgewichen ist (Kriterium 3). Bei der zweiten Berichtigung wurden keine Abweichungen festgestellt.

Im Vergleich zu dem Korrekturverfahren bei L1, bei dem Erika einige Korrekturzeichen benutzt hat, hat die Tutorin bei L2 keine Korrekturzeichen angewandt (Kriterium 4). Zwei andere Punkte in diesem Vergleich beziehen sich auf die für die Kommunikation nicht störenden Fehler (Kriterium 6) und die inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7). Sowohl bei den durchgeführten Korrekturen von den Texten von L1 als auch bei denen von L2 wurden keine für die Kommunikation nicht störende Fehler und keine inkonsistenten Farbmarkierungen gefunden.

Der Grafik von L2 ist weiterhin zu entnehmen, dass die Tutorin Erika bei der Berichtigung der ersten Schreibaufgabe die Lernende 2 bei 8,33 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert hat (Kriterium 5). Diese Anzahl stieg bei der zweiten Korrektur auf 23,5 %. In Hinsicht auf den Prozentsatz der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) ist der Anteil bei der ersten Korrektur von 25 % auf 29,4 % bei der zweiten Korrektur gestiegen.

Was den Anteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene (Kriterium 9), die als Fehler gekennzeichnet wurden, betrifft, ist es interessant zu sehen, dass nur bei der ersten Berichtigung 4,17 % der erkannten Fehler eigentlich korrekt angewandte Wörter bzw. Grammatikphänomene waren. Bezüglich der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10) wurde diese Art von Kommentaren nur bei der ersten Korrektur erkannt. 4,17 % der Fehler wurden bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe mit Fehlertherapie-Komentaren versehen.

7) Grafik: Tutorin Olivia

Die Tutorin Olivia hat in der Praxisphase drei Schreibaufgaben berichtigt. Da die Lernenden für fast alle Aufgaben eine Woche Zeit hatten, ist es schwer zu sagen, ob sie ihre Texte gleichzeitig geschickt haben oder ob sie die Aufgaben an unterschiedlichen Tagen gesendet haben. Bei der Analyse wird davon ausgehen, dass die Aufgaben an unterschiedlichen Tagen zugesendet wurden. Olivia hat sich insgesamt mit 48 Fehlern bei der Berichtigung der Schreibaufgaben von L1 und mit 20 Fehlern bei der Korrektur von einem Text von L2 auseinandergesetzt. Daraus haben sich die zwei unten dargestellten Grafiken unten ergeben.

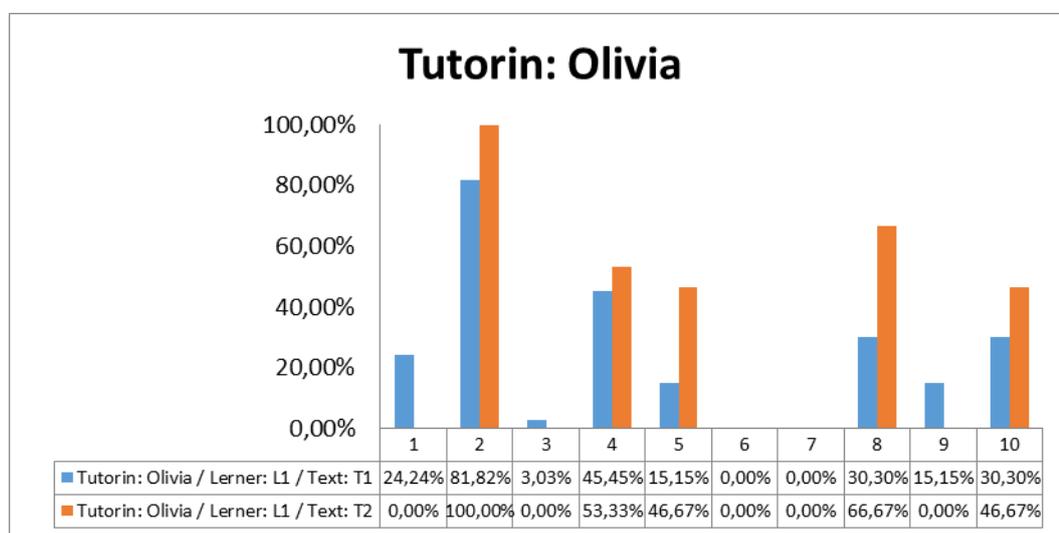


Abb.25: Grafik C Tutorin Olivia (L1)

Das oben vorliegende Säulendiagramm liefert Informationen über das Korrekturverhalten der Tutorin Olivia während der Korrekturen der Schreibaufgaben von L1. Bei der ersten berichtigten Schreibaufgabe hat Olivia 24,24 % der Fehler einfach korrigiert (Kriterium 1). Dazu hat sie zusätzlich 81,82 % der fehlerhaften Textstellen kommentiert (Kriterium 2). Es sei noch anzumerken, dass die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen bei der ersten Korrektur 3,03 % betrug.

Im Gegensatz zu der ersten Berichtigung hat die Tutorin bei der zweiten Korrektur keine Fehler korrigiert (Kriterium 1). Stattdessen hat sie sich entschieden, alle Fehler zu kommentieren (Kriterium 2). Bezüglich der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren lag der Anteil bei 0 % (Kriterium 3).

Was die Anwendung von Korrekturzeichen (Kriterium 4) angeht, ist der Prozentsatz von 45,45 % bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe auf 53,33 % bei der zweiten Korrektur gestiegen. Ein divergierender Punkt betrifft die Aufforderung zur Selbstkorrektur (Kriterium 5). Als Olivia die erste Korrektur durchgeführt hat, hat sie L1 bei 15,15 % der falschen Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert. Bei der Berichtigung der zweiten Schreibaufgabe hat die Tutorin von L1 bei 46,67 % der Fehler eine Selbstkorrektur verlangt.

Dem Säulendiagramm ist zu entnehmen, dass bei den zwei berichtigten Schreibaufgaben von L1 keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden (Kriterium 6), und keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) festgestellt wurden.

Beim Betrachten der Grafik fällt ebenfalls auf, dass sich die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) verdoppelt hat. Bei der ersten Korrektur beträgt diese Anzahl 30,30 % und bei der zweiten 66,67 %. Auffällig ist es noch, dass nur bei der ersten Berichtigung 15,15 % der angemerkten Fehler eigentlich korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene waren (Kriterium 9).

Was den Anteil der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (Kriterium 10) angeht, wurden bei der ersten Korrektur 30,30 % der Fehler mit solchen Kommentaren versehen. Bei der zweiten Berichtigung ist dieser Anteil bis auf 46,67 % gestiegen.

In Anschluss daran wird auf die zweite Grafik eingegangen. Anhand dieser Grafik werden Informationen über das Korrekturverhalten der Tutorin Olivia bei der durchgeführten Korrektur der einzigen abgeschickten Schreibaufgaben von L2 gegeben.

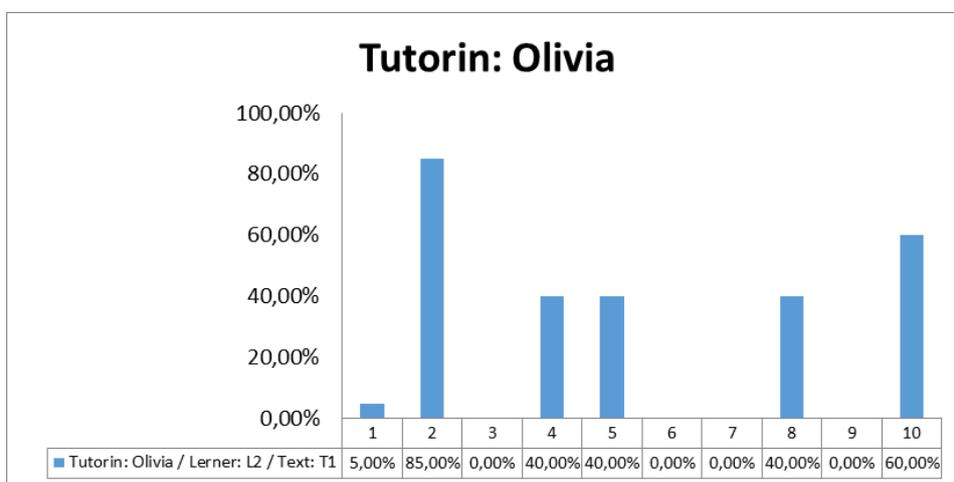


Abb.26: Grafik C Tutorin Olivia (L2)

Bei der Berichtigung des Textes von L2 hat die Tutorin Olivia nur 5 % der gefundenen Fehler einfach korrigiert (Kriterium 1). Dabei hat sie bei 85 % der falschen Textstellen kommentiert (Kriterium 2). Es wurden keine Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen (Kriterium 3) bei der Korrektur des Textes von L2 festgestellt.

Es soll weiter erwähnt werden, dass sowohl der Prozentsatz der angewandten Korrekturzeichen (Kriterium 4) als auch der Anteil der Aufforderungen zur Selbstkorrektur (Kriterium 5) bei 40 % lag.

Wie bei den berichtigten Schreibaufgaben von L1 wurden bei L2 keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden (Kriterium 6), und keine inkonsistenten Farbmarkierungen (Kriterium 7) gefunden.

Interessant ist zu beobachten, dass die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 8) auch bei der Korrektur des Textes von L2 einen großen Anteil erreicht hat. Bei 40 % der fehlerhaften Textstellen wurden die Fehler nicht erkannt und nicht korrigiert. Allerdings wurden keine korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet (Kriterium 9).

Hier soll nicht unerwähnt bleiben, dass bei 60 % der von Olivia gefundenen Fehler Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie eingefügt wurden (Kriterium 10).

4.3.1.4 Grafik D - Gesamtinformationen

Aus dem hier vorliegenden Diagramm ergeben sich Gesamtinformationen von allen Daten im Tutorium. Um die Grafik D zu erstellen, wurden alle von den Lernenden abgeschickten Schreibaufgaben (25 Texte) und ihre entsprechenden analysierten Fehler (626 erkannte falsche Textstellen) erfasst. So ist die Tabelle 5 mit dem entsprechenden Prozentanteil (siehe Anhang 9) entstanden.

Mit diesen Zusammenstellungen werden Informationen geliefert wie z. B.: Welche Kriterien wurden am meisten und welche am wenigsten berücksichtigt? Außerdem werden bei der Datenauswertung die Grafiken pro Tutor/in mit der Grafik D gegenübergestellt, um

darzustellen, welche Kriterien für den/die entsprechende/n Tutor/in im Vergleich zu dem Verhalten bei dem Gesamttutorium am wichtigsten waren.

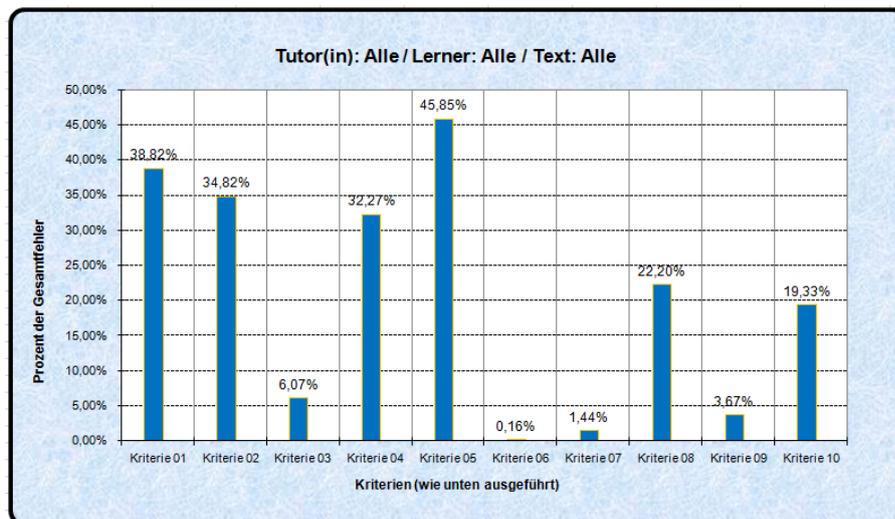


Abb.27: Grafik D - Gesamtkorrekturverhalten im Online-Tutorium

Aus der Grafik D geht hervor, dass die Tutoren/innen am meisten das Kriterium 5 verwendet haben, bei dem die Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert waren. Im Gesamttutorium beträgt die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur 45,85 %.

Das zweite meistverwendete Kriterium bezieht sich auf das erste Kriterium, bei dem 38,82 % der gesamten im Tutorium gefundenen Fehler einfach von den Tutoren/innen berichtigt wurden. Gefolgt wurde dies von dem Kriterium 2, bei dem Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen gemacht wurden. Im ganzen Tutorium lag der Anteil der Kommentare/Tipps bei 34,82 % der gesamten berichtigten Textstellen.

Eine andere häufiger angewandte Verfahrensweise betrifft die Anwendungen von Korrekturzeichen (Kriterium 4). Innerhalb des Tutoriums wurden bei 32,27 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen Korrekturzeichen eingefügt.

Überraschend war, dass 22,20 % der Fehler im gesamten Tutorium nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert wurden (Kriterium 8). Die Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie beträgt mit 19,33 % einen großen Anteil im Tutorium (Kriterium 10).

Am wenigsten wurden in dem ganzen Tutorium die Kriterien 3, 6, 7 und 9 betrachtet. Die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von

vereinbarten Korrekturzeichen (Kriterium 3) lag bei 6,07 % und der Anteil der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden, betrug 0,16 %

Es sei hier zu erwähnen, dass 1,44 % der im ganzen Tutorium gefundenen Fehler eine inkonsistente Farbmarkierung enthielten (Kriterium 7). Außerdem waren 3,67 % der als Fehler gekennzeichneten Textstellen eigentlich korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene.

Im Folgenden wird auf die Auswertung der erhobenen Daten eingegangen.

4.3.2 Auswertung der Daten

In dem Teilkapitel 4.3.1 wurden die aus den Excel-Tabellen stammenden Grafiken als solche analysiert und beschrieben. In diesem Teil der Arbeit wird auf das Ergebnis von gedanklichen Vorgängen der Tutor/innen anhand der beschriebenen Grafiken und der operationalisierten Kriterien (siehe 4.1 und 4.3.1) eingegangen, um herausfinden zu können, welches Korrekturverhalten der/die Tutor/in innerhalb des Tutoriums an den Tag gelegt hat. Gleichzeitig soll herausgefunden werden, ob ein Zuwachs bzw. eventuell eine Abnahme bei der Entwicklung der Evaluationskompetenz im Rahmen der schriftlichen Korrektur erschlossen werden kann.

Um die Gründe für das vorgefundene Korrekturverhalten nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die durchgeführten Korrekturen der einzelnen Tutoren/innen in ihren Veränderungen im zeitlichen Ablauf betrachtet. Sofern die Tutoren/innen mehrere Lernende betreut haben, wird untersucht, ob sie sich bei den einzelnen Lernenden unterschiedlich verhalten haben, und ob dies mit der Art und Weise der zu korrigierenden Fehler zu erklären ist. Schließlich werden auch die Kommentare, die die Tutoren/innen zu ihrem eigenen Korrekturverhalten und zu ihren Überlegungen und Schwierigkeiten geschrieben haben, in diese Analyse einbezogen.

Bevor auf die Auswertung der von den Tutoren/innen durchgeführten Korrekturen eingegangen wird, ist es wichtig, auf einige Informationen zurückzugreifen und andere zu ergänzen. Innerhalb der Teilnahme am Tutorium verfügten die Tutoren/innen über zwei Wege, mit ihren Lernenden in Brasilien kommunizieren zu können, nämlich über die DUO-Lernplattform und/oder per E-Mail.

Für die Arbeit mit der Plattform DUO brauchten sowohl die Lernenden als auch die Tutoren/innen Zugangscode und Passwörter, die sie von der Plattform per E-Mail erhalten haben sowie bestimmte Computerprogramme. Hier soll berichtet werden, dass Schwierigkeiten bei dem Umgang mit der Lernplattform aufgetreten sind. Nicht nur die brasilianischen Studierenden, die per E-Mail bezüglich der Nutzung von der Plattform betreut wurden, sondern auch die Masterstudierenden, die an einer DUO-Schulung teilgenommen haben, hatten Probleme bei der Anwendung der Lernplattform.

Am umständlichsten war es für die Forschungsteilnehmenden, zu verstehen, mit welchem Programm die Plattform am besten funktioniert. Einige computertechnisch begabte Teilnehmenden (hier sind die Master- und die brasilianischen Studierenden gemeint) kamen mit der Plattform klar und haben es geschafft, Texte zu senden und Korrekturen über DUO durchzuführen. Trotzdem sind viele zeitraubende Probleme aufgetreten, die die Teilnehmenden dazu gebracht haben, einfach weiter per E-Mail zusammen zu arbeiten. Kurzum bedeutet das, dass wenige Korrekturen durch die DUO-Plattform durchgeführt wurden und viele Lernertexte als Word-Datei per E-Mail geschickt wurden.

Bei den Berichtigungen in der Word-Datei haben sich die meisten Tutoren/innen dafür entschieden, ihre Korrekturen mit dem Programm Word durchzuführen und seine Werkzeuge (Texthervorhebungsfarbe, Schriftfarbe, neuer Kommentar, Unterstreichen und Durchstreichen) anzuwenden. Eine Tutorin hat jedoch beschlossen, zuerst die Lernertexte auszudrucken und die Korrektur auf Papier handschriftlich zu machen.

In den nächsten Teilkapiteln sollen die Korrekturen einzelner Tutoren/innen im Vordergrund stehen.

4.3.2.1 Tutor Vitor

Innerhalb des Projekts hatte sich der Tutor Vitor mit der Korrektur von drei Texten beschäftigt: einem Text in der Vorbereitungsphase und zwei Texten in der Praxisphase, in dem sogenannten Online-Tutorium. Der Tutor hat keine Korrekturen über die Lernplattform DUO durchgeführt.

In der Vorbereitungsphase haben die Tutoren/innen einen Lernertext (siehe Anhang 3) am Ende der ersten Seminarsitzung erhalten, den sie zu Hause handschriftlich berichtigen sollten. In der nächsten Sitzung haben sich die Tutoren/innen mit ihren Korrekturen

auseinandergesetzt und über die inhaltlichen und grammatikalischen Fehler diskutiert (siehe 3.2.1.1). Hier sei noch hervorzuheben, dass der zu korrigierende Text in der Vorbereitungsphase von einem/einer unbekanntem Lernenden stammte, und einige Tutoren/innen vergessen haben, trotzdem ihre Korrektur zu Übungszwecken zielgerichtet an die/den Lernende/n, die/der den Text verfasst hat, durchzuführen.

Aus dieser Seminaufgabe entstand der erste von Vitor berichtete Text mit 13 identifizierten Fehlern, von denen nur zwei Fehler nicht direkt von dem Tutor berichtigt wurden. Alle anderen fehlerhaften Textstellen hat der Tutor durchgestrichen und mal mit Korrekturzeichen (Pfeil als Hinweis auf die Position im Satz) mal mit den richtigen hineingeschriebenen Wörtern korrigiert. Die Korrektur wurde mit einem blauen Kugelschreiber durchgeführt und der Tutor hat kein Feedback an die/den Lernende/n geschrieben.

Aus dieser Auseinandersetzung mit der schriftlichen Korrektur merkt man, dass der Tutor Vitor es wie viele Lehrende bevorzugt hat, einfach die unkorrekten Textstellen zu berichtigen. In der alltäglichen Praxis setzt sich eine DaF/DaZ-Lehrperson mit mindestens 15 Kursteilnehmenden in einer Klasse auseinander. Der/die Lehrende sollte in diesem Fall ca. 15 Texte korrigieren und mit Kommentaren versehen. Wenn der/die Teilnehmende zu Hause nach der Lehrerkorrektur noch eine zweite bearbeitete Version seines/ihres Textes schreiben müsste, dann müsste die Lehrperson erneut 15 Texte durchlesen und kontrollieren, ob die Lernenden alle markierten Fehler richtig korrigiert haben. In der Praxis ist das so aufwändig, dass sich die Lehrenden für eine praktischere Korrektur entscheiden. Obwohl der Tutor Vitor nur einen Lernertext gelesen und korrigiert hat, hat er auch diesen praktischen Weg für seine Korrektur ausgewählt. Vermutlich war das der Grund, warum der Tutor einen Text, der außerhalb einer konkreten Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernende entstanden war, berichtigt hat. Auch seine Praxis als Lehrperson könnte eine Rolle gespielt haben.

In der Praxisphase hatte der Tutor Vitor eine neue Situation, die zwei zu korrigierende Texte waren von zwei Lernenden, mit denen er mindestens vier E-Mails austauschen müssen. Im Vergleich zu der in der Vorbereitungsphase durchgeführten Korrektur zeigt sich das Korrekturverhalten in dieser Phase ganz anders.

Da Vitors Lernende in der Praxisphase keine zu korrigierenden Schreibaufgaben über die Lernplattform DUO geschickt hat, hat sich der Tutor dafür entschieden, seine Korrektur über das Computerprogramm Word durchzuführen. Dafür hat der Tutor am meisten

folgende Werkzeuge angewandt: neuen Kommentar (in Form von Kommentarblasen am Rand der rechten Seite des Dokuments) und Text hervorhebungsfarbe. Als Feedback hat der Tutor einen kleinen Text gleich unter dem korrigierten Lernertext verfasst.

Aus der Grafikgruppe A ist zu ersehen, dass der Tutor bei fast mehr als der Hälfte der gefundenen Fehler seine Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert hat. Jedoch hat der Tutor Vitor nicht nur die falschen gefundenen Textstellen angezeigt, sondern er hat sie auch kommentiert.

Die Analyse der Grafik A hat noch gezeigt, dass Vitor bei mehr als zwei Viertel der korrigierten Stellen den Fehler mit Korrekturzeichen angemerkt hat und Kommentare mit einer Fehlertherapie-Funktion erstellt hat. Aus diesem Korrekturvorgang in der Praxisphase kann man erkennen, dass der Tutor versucht hat, den Text nicht nur aus der Perspektive eines einfachen Fehler-Finders zu berichtigen, sondern aus der Perspektive eines Lesers, der sich für das Verständnis der Botschaft interessiert, und eines Mitwirkenden, der den Lernenden bei der Verbesserung ihres Schreibprozesses helfen wollte. Mit seinen Kommentaren und gekennzeichneten Korrekturzeichen übernimmt Vitor die Verantwortung, seinen Lernenden bei ihrer Selbstkorrektur zu helfen.

Trotz dieses ansonsten durchgehaltenen Korrekturverhaltens wurden 3,85 % der gesamten unkorrekten Textstellen einfach von dem Tutor berichtigt. Man kann hier vermuten, dass es bestimmte Stellen waren, in denen der Tutor keine Kommentare oder Korrekturzeichen hinzufügen konnte, weil sie wahrscheinlich zu kompliziert für das Lernniveau waren und der/die Lernende sie nicht alleine berichtigen konnten.

Bei Vitors Korrekturen sind noch zwei interessante Punkte zu betrachten, nämlich die Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen (17,31 %) und der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler (25 %). Da der Tutor Vitor innerhalb des Tutoriums zwei Lernende betreut hat und daher zwei Texte korrigiert hat, scheint es wichtig zu überprüfen, wie sich der Tutor bei beiden Korrekturen verhalten hat. Anhand der Grafik B war es einfacher, nachvollziehen zu können, ob der Tutor zwei verschiedene Korrekturvorgänge oder nur ein einheitliches Verfahren hatte.

Beim Betrachten der Grafik B ist festzustellen, dass Vitor sein Korrekturverhalten einigermaßen einheitlich gehalten hat. In Bezug auf die Kommentare hat der Tutor sowohl bei L1 als auch bei L2 fast alle von ihm bemerkten unkorrekten Textstellen kommentiert (100 % zu 97,50 %). Was die Aufforderungen zur Selbstkorrekturen angeht, beträgt der Anteil bei L1 50% und bei L2 65 %. Dieser kleine Unterschied kann dadurch erklärt

werden, dass der Tutor zwölf Fehler bei L1 in einem kurzen Text und vierzig Fehler in einem längeren Text bei L2 gefunden hat (siehe Anhang Tabelle 1). Die Zahl der gefundenen Fehler und die Länge des Textes können zu dieser kleinen Divergenz führen.

Ein weiterer divergierender Punkt, dessen Unterschied auch durch Anzahl der gefundenen Fehler geklärt werden kann, betrifft die Kommentare mit einer Fehler-Therapiefunktion (58,33 % bei L1 zu 70 % bei L2).

Aus der Grafik B ist es noch zu ersehen, dass Vitor bei der Auseinandersetzung mit dem längeren Text von L2 5 % der unkorrekten Textstellen selber berichtigt hat und bei 82,50 % der Fehler Korrekturzeichen verwendet hat. Bei L1 hingegen hat sich der Tutor mit einem kürzeren Text beschäftigt, keinen Fehler selbst korrigiert und keine Korrekturzeichen in seiner Berichtigung eingesetzt.

Bei L2 wurde insgesamt bei 22,50 % der Fehler eine inkonsistente Farbmarkierung festgestellt, vermutlich weil der Tutor verschiedene Fehler gefunden hat, die unterschiedlich klassifiziert werden konnten und daher unterschiedliche Farbmarkierungen erhalten haben. Manchmal benutzen Lehrpersonen verschiedene Farben bei ihren Korrekturen, um ihren Lernenden klar zu machen, dass sie Rechtschreibfehler, Fehler bei der Anwendung von Kasus oder andere grammatische Fehler gemacht haben. Im Gegensatz dazu wurde bei L1 keine inkonsistente Farbmarkierung erkannt.

Was die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler angeht, erreichte der Prozentanteil bei L1 ca. 12,50 % und bei L2 66,67 %. Da der Tutor bei L2 insgesamt 40 Fehler angezeigt hat, kann dieser hohe Anteil bedeuten, dass er L2 bei der ersten Korrektur mit einer großen Menge an zu berichtigenden Fehlern nicht überfordern wollte.

Hier stößt man auch auf die im Teil 2.4.1 und 2.4.2 durchgeführte Diskussion über das Thema Fehlerdefinition, -identifizierung und -korrektur. Eine Definition des Begriffs Fehler hängt von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse oder von einem Stellenwert in der Bewertung von Lernerleistungen ab. Außerdem soll berücksichtigt werden, dass manche zu beurteilende Sprachphänomene zu bestimmten Zeitpunkten nicht als Fehler gewertet werden.

Die Problematik der Fehlerdefinition hat gezeigt, dass es für Lehrende mitunter schwierig ist, festzustellen, was genau in einem Lernertext als Fehler erkannt werden soll. Aus diesem Grund ist es schwierig zu interpretieren, warum der Tutor Vitor bei der Korrektur

der Schreibaufgabe von L2 einen hohen Anteil von nicht markierten Fehlern aufwies. Es kann sein, dass der Tutor das zu beurteilende Sprachphänomen in dem Moment der Korrektur nicht als Fehler betrachtet hat. Es kann auch sein, dass Vitor in der Bewertung von der Lernerleistung einen geringen Stellenwert für den Fehler angenommen hat und sich absichtlich entschlossen hat, diesen nicht zu korrigieren.

Ein letzter relevanter Aspekt bezieht sich auf die Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden. Bei L2 beträgt diese Anzahl 10 % und bei L1 wurden keine gefunden. In der Tat ist es üblich, wenn ein/e Lehrende/r einen Text mit so vielen Fehlern korrigiert, dass er/sie bei manchen zu korrigierenden Textstellen durcheinander kommt. Allerdings scheint es interessant, diesen Prozentanteil bei den ausländischen und den muttersprachlichen angehenden Lehrenden im Lauf dieser Auswertung zu vergleichen, denn natürlich kommt auch eine nicht ausreichende Sprachbeherrschung des Korrigierenden als naheliegende Erklärung in Betracht.

Schließlich kann man sagen, dass der Tutor Vitor im Allgemeinen nicht vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen abgewichen ist (Kriterium 3). Der Tutor hat nämlich bei L1 und L2 die gefundenen Fehler angezeigt und nicht selbst korrigiert, sondern seinen Lernenden mithilfe Kommentaren und Korrekturzeichen bei der Selbstkorrektur geholfen. Es soll noch erwähnt werden, dass der Anteil der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert wurden, bei Vitors Korrekturen bei 0% lag.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Vitors Korrekturvorgang in der Vorbereitungsphase im Großen und Ganzen deutlich von den durchgeführten Korrekturen in der Praxisphase unterscheidet. Bei der ersten Korrektur hat der Tutor einfach fast alle Fehler selbst berichtigt und keinen Feedback-Text am Ende an die/den Lernende/n geschrieben. Bei den in der Praxisphase korrigierten Schreibaufgaben wurden die Fehler kommentiert und die Lernenden sollten sie in einem zweiten Korrekturschritt anhand von Kommentaren und Korrekturzeichen korrigieren. Außerdem hat der Tutor noch einen kurzen Feedback-Text mit einem Lob an die Lernenden per E-Mail gesendet.

Der Tutor Vitor zeigt innerhalb der Praxisphase des Tutoriums ein einheitliches Korrekturverfahren. Sowohl bei L1 als auch bei L2 hat der Tutor kaum Fehler selbst berichtigt. Stattdessen hat er bevorzugt, die fehlerhaften Textstellen zu kommentieren und sie mit Korrekturzeichen gekennzeichnet, damit seine Lernenden später die Selbstkorrektur

durchführen konnten. Anzumerken sei noch, dass der Tutor bei L1 keine Korrekturzeichen verwendet hat. Der Grund dafür kann wohl die niedrige Anzahl der gefundenen Fehler sein, da bei L1 wurden nur zwölf Fehler erkannt wurden.

4.3.2.2 Tutorin Karin

Bei so einem Online-Projekt zwischen Ländern, bei dem die Vorbereitungsphase und Praxisphase jeweils ca. sechs Monate gedauert haben, ist zu erwarten, dass sich manche Teilnehmer/innen mehr als die anderen daran beteiligen. Im Vergleich zu dem Tutor Vitor hat Karin nur einen Lernenden innerhalb des Tutoriums begleitet, der allerdings vier Schreibaufgaben verfasst hat.

Insgesamt hat die Tutorin Karin innerhalb des Tutoriums fünf Texte berichtigt: einen Text in der Vorbereitungsphase (siehe Anhang 3) und vier Texte in der Praxisphase (siehe Anhang 7). Eine einzige Schreibaufgabe hat die Tutorin über DUO in der Praxisphase berichtigen können, nämlich die zweite Schreibaufgabe.

Die in der Vorbereitungsphase durchgeführte Korrektur zeigt seitens der Tutorin eine gewisse Unsicherheit, die sie auf dem Arbeitsblatt geäußert hat: „Schwierig: Soll ich alles korrigieren? Farbe? Wenn rot, dann Text komplett rot.“ Um diese Probleme zu lösen, hat sich Karin entschieden, mit einem Bleistift zu berichtigen. Die Unsicherheit der Tutorin kann dadurch erklärt werden, dass die deutsche Studierende Karin nur an dem Unterrichtspraktikum ihres Masterstudiengangs teilgenommen und noch keine Erfahrung mit der schriftlichen Korrektur gemacht hat (siehe 3.2.1.3).

Zurückgreifend auf die Diskussion über Fehler und Fehlerkorrektur im Theorieteil (siehe 2.4) sei daran erinnert, dass sich die angehenden Lehrenden bei den ersten Begegnungen mit dem zu korrigierenden Lernertext üblicherweise viele Fragen stellen, wie z.B. was genau korrigiert werden soll. Der Auslöser zu allen diesen gestellten Fragen ist der Fehler, dessen Definition unterschiedliche Perspektiven des Begriffs umfassen kann: von Korrektheit und Verständlichkeit bis zur Situationsgemessenheit und unterrichtsabhängigen Kriterien (vgl. Kleppin, 1997, S. 12f; Rösler, 2012, S. 154f).

Aus der Problematik der Fehlerdefinition in der Fachliteratur kann geschlossen werden, dass es auch für die angehenden Lehrenden und sogar für die erfahrenen Lehrenden

schwierig ist, festzustellen, was genau in einem Lernertext als Fehler markiert werden sollte.

Zurückkehrend zur Korrektur des Lernertexts in der Vorbereitungsphase hat die Tutorin Karin denselben Text wie der Tutor Vitor und alle anderen Tutoren/innen korrigiert und darin ca. 19 Fehler gefunden. Karins Korrekturvorgang in dieser Phase ähnelt Vitors Korrekturverfahren. Beide haben einfach die fehlerhaften Textstellen berichtigt und kein Feedback an die/den Lernende/n geschrieben. Im Vergleich zu Vitor hat die Tutorin kaum Korrekturzeichen verwendet und mehr auf Interpunktion geachtet, daher hat sie mehr Fehler gefunden.

Hier scheint es interessant zu erwähnen, dass sich die Tutorin Karin in einer Hausarbeit mit einer didaktisch begründeten Korrektur beschäftigt hat, in der es darum ging, einen Lernertext nach den Korrekturschritten von Kleppins zu berichtigen, wie im Kapitel 2.4.3.2 dargestellt wurde, sowie eine didaktisch begründete Korrektur anzufertigen.

In der Praxisphase hat sich die Tutorin Karin mit der Berichtigung von vier Schreibaufgaben auseinandergesetzt und sich dafür entschieden, ihre Korrekturen handschriftlich mit der Farbe Blau durchzuführen. Daher hat sie die zugeschickten Aufgaben ausgedruckt und nach der Korrektur ihrem Lernenden die eingescannte Version per E-Mail zurückgesendet. Man kann vermuten, dass die Tutorin in der begleitenden E-Mail ein Feedback an ihren Lernenden gegeben hat. Leider wurde mir der E-Mails-Austausch zwischen der Tutorin und ihren Lernenden nicht zur Verfügung gestellt.

Anhand des ersten Lehrerberichts kann ein großer Unterschied bei dem Korrekturvorgang von Karin zwischen der Vorbereitungs- und der Praxisphase festgestellt werden. Die Tutorin hat in diesem Bericht erklärt, wie sie die Korrektur in der Praxisphase vorgenommen hat:

- „[...] in einem ersten Durchgang alle Fehler markiert und überlegt, wie ich es korrigiere
- Farbe Blau, da neutral
- mich dagegen entschieden, jeden Fehler einer Kategorie zuzuordnen, da zu aufwendig. Nur Korrektur im Text und nicht noch die Korrekturzeichen (die ich ja eh kaum verwendet habe) an den Rand geschrieben, da der Text sonst überladen gewirkt hätte
- ich habe A=Ausdruck, Akk=Akkusativ, Dat=Dativ und Gen=Genitiv verwendet / Bezug und Plural jeweils einmal als Wörter direkt im Text ausgeschrieben
- beim A meist die richtige Form dazugeschrieben, weil es meiner Meinung schwer ist, selbst den besseren oder richtigen Ausdruck zu finden
- bei Akk, Dat und Gen dies nur drüber geschrieben, Lerner soll selbst Form bilden
- Rechtschreibfehler unterstrichen, soll den Fehler selbst entdecken
- fehlende Wörter hingeschrieben und falsche durchgestrichen [...]"

Aus dem Auszug des Lehrerberichts von Karin ist zu ersehen, dass die Tutorin von der ersten Korrektur in der Vorbereitungsphase bis auf die Korrektur der Schreibaufgaben in der Praxisphase ihren Korrekturvorgang verbessert hat, und einen sicheren Umgang mit dem Lernertext erreicht hat. Hier lässt sich ein klarer Bezug zu dem im Kapitel 2.3 behandelten Thema Kompetenz und ihre Entwicklung erkennen.

Wie im Theorieteil erwähnt wurde, bezieht sich das Lehrkönnen auf die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften. Bei Karin kann man durch den Lehrerbericht eine Entwicklung von verlässlichen Evaluationsverfahren und -instrumenten feststellen, die sie später im Lehrerberuf verwenden kann.

Die Lehrerkompetenzen sind allerdings weder kurzfristig antrainiert noch aus isolierten Wissensbeständen aktiviert. Sie müssen längerfristig über kumulative Lernprozesse aufgebaut und erworben werden. Die Tutorin hat sich höchstwahrscheinlich durch ihre Hausarbeit, durch die sogenannte didaktisch begründete Korrektur, bereits entsprechendes Vorwissen erarbeitet. Daher zeigt sie sich bei der Korrektur der ersten Schreibaufgabe sicherer, weil die entwickelten Potenziale der Lehrkompetenz auf Erfahrungen und vorherige Lernprozesse zurückgreifen. So kann eine Lehrperson in konkreten, variablen und komplexen Kommunikationssituationen besser handeln.

Im Folgenden wird auf die Grafikanalysen eingegangen, um einen besseren Überblick zu haben, wie sich Karin bei den gesamten und einzelnen Korrekturen verhalten hat.

Aus der Grafik A ist zu ersehen, dass bei Karin innerhalb ihres gesamten Korrekturvorgangs in der Praxisphase eine große Ausgewogenheit zu erkennen ist. Insgesamt hat die Tutorin ca. 50 % der falsch gekennzeichneten Textstellen berichtigt und ca. 40 % der Fehler hat sie ihren Lernenden korrigieren lassen. Des Weiteren hat Karin versucht, in ihrem Korrekturverfahren einen kooperativen und dialogischen Leseprozess durchzuführen, indem sie die noch von dem Lernenden zu korrigierenden Fehler mal mit Kommentaren und mal mit Korrekturzeichen gekennzeichnet hat.

Es sei noch anzumerken, dass die Tutorin die Anwendung von Korrekturzeichen gegenüber Kommentaren bevorzugt hat. Der gesamte Prozentanteil der angewandten Korrekturzeichen betrug bei Karin 31,19 % und die Anzahl der erstellten Kommentare lag

bei 11,39 %. Die Vorliebe für die Korrekturzeichen kann dadurch begründet werden, dass die Tutorin die meisten Korrekturen handschriftlich durchgeführt hat, außer der Korrektur der zweiten Schreibaufgabe, die über die DUO-Plattform gemacht wurde. Wenn eine Lehrperson einen Text handschriftlich korrigiert, hat sie normalerweise nicht so viel Platz, um zu schreiben bzw. um Kommentare einzufügen.

Innerhalb des Tutoriums hat sich Karin mit insgesamt 202 Fehlern auseinander gesetzt. Dafür hatte die Tutorin bei ihren gesamten Korrekturen einen sehr kleinen Prozentanteil an nicht erkannten bzw. nicht für wichtig erachteten und daher nicht korrigierten Fehler, nämlich 3,96 %. Als Muttersprachlerin ist zu erwarten, dass die Tutorin alle Fehler erkannt hat. Aber womöglich wollte sie sie nicht korrigieren.

Ein anderer Anteil, der bei der Tutorin sehr niedrig war, bezieht sich auf die korrekt geschriebenen Wörter bzw. Grammatikphänomene, die als falsch angemerkt wurden. Bei Karin lag diese Anzahl bei nur 1,49 %.

Überraschend ist, dass die Tutorin bei so einem Korrekturverfahren nur bei 4,46 % der gefundenen Fehler Kommentare oder Tipps mit Fehlertherapie-Funktion erstellt hat. Das kann daran liegen, dass Karin aufgrund von Platzmangel mehr Wert auf die Anwendung von Korrekturzeichen als auf die von Kommentaren legen musste.

Hier soll noch hervorgehoben werden, dass die Tutorin Karin die Korrektur der zweiten Schreibaufgabe über die DUO-Plattform durchgeführt hat. Wie im Kapitel 3.2.1.2 erwähnt wurde, haben die Tutoren/innen in der Vorbereitungsphase an einer Kompakt-Schulung von der Lernplattform DUO teilgenommen und ihr Navigationssystem kennengelernt. Die Plattform verfügt über eine Kursverwaltungsseite, worauf der/die Tutor/in auf die von ihren Lernenden zugeschickten Schreibaufgaben zugreifen und sie anhand der Korrekturfunktionen der Plattform die Lernertexte berichtigen kann.

Um einen besseren Überblick auf die Korrektur auf der Lernplattform DUO haben zu können, wird im Folgenden ein Bildschirm-Screenshot von Karins Korrektur präsentiert:

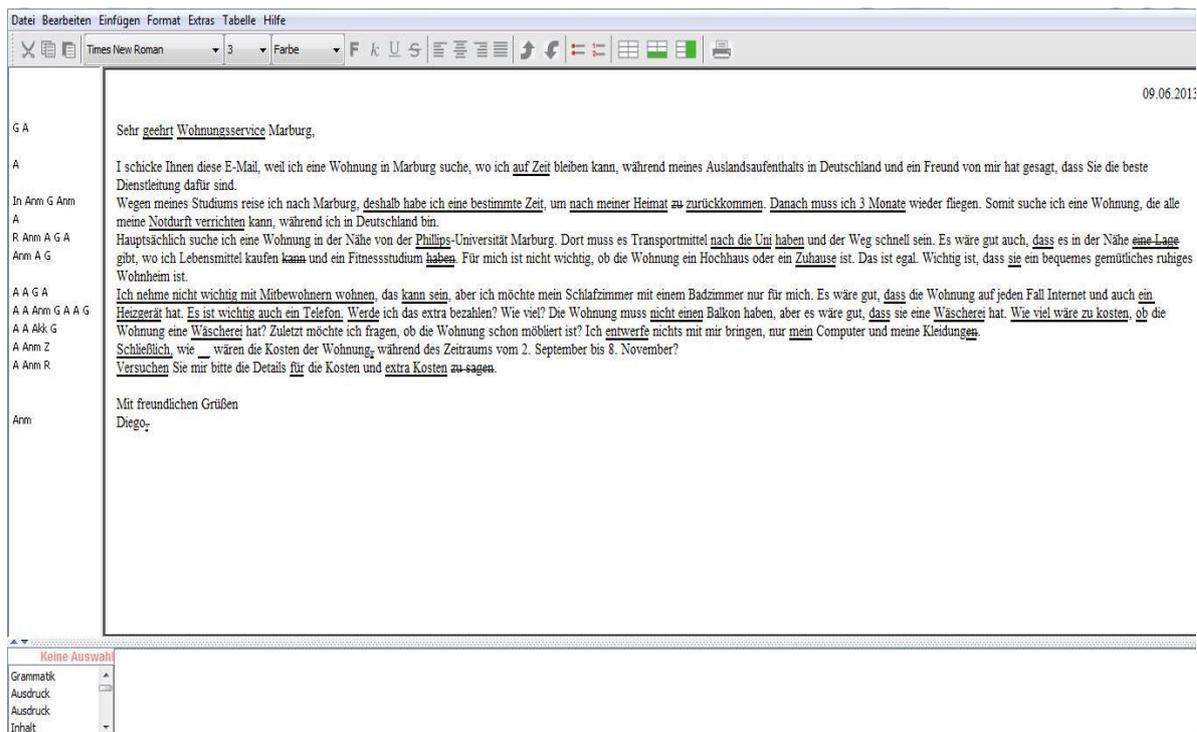


Abb.28: Korrektur-Fenster der DUO-Lernplattform

In der Grafik A ist noch zu sehen, dass die Anzahl der Abweichungen von dem abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen bei Karin nur 0,99 % beträgt. Auf den ersten Blick scheint es so, dass diese Abweichungen bei der Korrektur über die Lernplattform DUO aufgetreten sind. Um das überprüfen zu können, wird im Folgenden auf die Grafik C analysiert.⁴¹

Das Säulendiagramm C liefert wichtige Informationen darüber, wie die Tutorin Karin im Laufe des Tutoriums ihre einzelnen Korrekturen durchgeführt hat. Die Grafik zeigt, dass die Tutorin von der ersten bis zu der letzten Korrektur ansteigend die falsch gekennzeichneten Textstellen einfach berichtigt hat (Variation: 58,02 %, 10 %, 65,52 % und 75 %) und die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur seitens des Lernenden gesunken ist (Variation: 39,51%, 75 %, 27,59 % und 26,92 %).

Interessant ist zu beobachten, dass sich der Prozentanteil bei der zweiten Korrektur von den anderen Korrekturen unterscheidet. Dabei ist die Anzahl der von der Tutorin

⁴¹Da sich die Tutorin Karin im Tutorium nur mit Schreibaufgaben von einem einzelnen Lernenden beschäftigt hat, konnte kein Grafikvergleich erstellt werden. Daher sieht bei dieser Tutorin die Grafik B genauso aus wie die Grafik A (siehe 4.3.1).

korrigierten Textstellen auf 10 % gesunken und demgegenüber ist der Anteil der Aufforderungen zur Selbstkorrektur auf 75 % gestiegen. Die Veränderung des Korrekturverhaltens der Tutorin kann auch bei der Anwendung der Korrekturzeichen beobachtet werden: Bei der ersten und dritten Schreibaufgabe zeigt sich diese Anzahl von 16,05 % auf 24,14 % ansteigend, bei der zweiten steigt sie stark auf 95 % und bei der letzten Aufgabe sinkt sie drastisch auf 9,62 %.

Diese unerwartete Verhaltensveränderung von Karin kann dadurch erklärt werden, dass die Tutorin die zweite Schreibaufgabe über DUO korrigiert hat. Da die Berichtigung über die Plattform die Anwendung von vielen Korrekturzeichen erfordert, werden die Lernenden aufgefordert, ihren Text selbst zu korrigieren und die Anzahl der von der der Tutorin einfach berichtigten Textstellen wird dadurch sinken.

Was die Nutzung von Kommentaren zu Fehlern und gut gelungenen Passagen angeht, lässt sich eine fortschreitende Tendenz von der ersten durchgeführten Korrektur bis auf die zweite Korrektur (Variation: 6,17 % - 20 %) und eine Regression von der dritten bis auf die vierte korrigierte Schreibaufgabe (Variation: 17,24 % - 9,62 %) feststellen. Diese Schwankung bei der Einfügung von Kommentaren liegt vermutlich daran, dass die Tutorin bei den ersten, zweiten und vierten Korrekturen fast 70 % der Fehler einfach berichtigt hat. Darum werden weniger Kommentare benötigt.

Überraschend ist, dass die Anzahl der angewandten Kommentare bei der zweiten über DUO durchgeführten Korrektur den Scheitelpunkt bei 20 % erreicht hat. Wenn man den Anhang 7a (Tabelle 1) betrachtet, sieht man, dass die Tutorin Karin bei der ersten, dritten und vierten Korrekturen jeweils fünf Kommentare und bei der zweiten Berichtigung acht erstellt hat.

Wirft man einen Anblick auf die Abbildung (DUO-Korrektur-Fenster), identifiziert man acht Korrekturzeichen mit der Abkürzung „Anm“, die für Anmerkung steht. Anhang dieser Abkürzung kann die Lehrperson Kommentare erstellen. Obwohl die Lernplattform über eine Liste mit Korrekturzeichen verfügt, umfasst diese Liste möglicherweise nicht alle von Karin verwendeten Korrekturzeichen. Daher musste die Tutorin vermutlich durch Anmerkungen ihre Kommentare bzw. Korrekturzeichen, die sie bei der ersten Korrektur benutzt hat, miteinbeziehen. Dadurch lässt sich wohl der größte Anteil von Kommentaren bei der zweiten Korrektur begründen.

Interessant ist es noch zu betrachten, dass der in der Grafik A unbedeutende Prozentanteil (0,99 %) bei den Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von vereinbarten Korrekturzeichen bedeutender in der Grafik C (3,85 %) bei den einzelnen Korrekturen wird. Zuvor wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Abweichungen während der über die Plattform DUO durchgeführten Korrektur aufgetreten sind. Diese Hypothese wurde jedoch nicht bestätigt, weil keine Abweichungen bei der zweiten Berichtigung vorgekommen sind.

Da die Abweichungen nur bei der letzten Korrektur festgestellt wurden, schien es wichtig, auf den Lehrbericht zurückzugreifen, um Informationen zu sammeln. Verglichen mit dem Tutor Vitor, der keinen Lehrbericht verfasst hat, hat Karin zwei kurze Lehrberichte geschrieben. In ihrem kurzen Bericht über die vierte Korrektur schrieb die Tutorin, dass sie einmal aus Versehen die richtige Form eines Kasus notiert habe, und bei manchen Ausdrücken mit einem Fragezeichen oder eine Frage gekennzeichnet habe, weil sie sich nicht sicher gewesen sei, was der Lernende gemeint habe.

Wegen dieses Korrekturverhaltens ist zu vermuten, dass die Tutorin bei der letzten Korrektur frustriert wegen der wiederkehrenden Fehler ihres Lernenden war. Man kann davon ausgehen, dass Karin bei häufig aufgetretenen Fehlern (wie z. B. bei Genus, Adjektivdeklinaton, Konjugation usw.) den Fehler nicht mehr einfach mit Korrekturzeichen oder Kommentaren markiert hat, sondern ihn einfach durchgestrichen und korrigiert hat, was Abweichungen des abgesprochenen Korrekturvorgangs verursacht hat.

In Hinsicht auf die für die Kommunikation nicht störenden Fehler und die inkonsistenten Farbmarkierungen lag der Prozentansatz in beiden Grafiken bei 0%. Da die Tutorin die Schreibaufgaben mit blauer Farbe handschriftlich korrigiert hat, hat sie in ihren Berichten erwähnt, dass sie den Zeilenabstand der Dokumente von „einfach“ auf 1,5 erweitert hat. Dies war sicherlich darauf ausgerichtet, dass die Tutorin mehr Platz für ihre schriftliche Korrektur schaffen wollte.

Die Farbauswahl für die Korrektur war für die Tutorin schon in der Vorbereitungsphase ein wichtiges Thema, damals hatte sie sich gefragt, ob sie den Lernertext mit Rot korrigieren sollte: „Farbe? Wenn rot, dann Text komplett rot.“ Diese Gedanken zeigen, dass die Tutorin Wert darauf legte, die konventionelle Farbe Rot bei den Korrekturen zu vermeiden, weil sie ihren Lernenden nicht den Eindruck vermitteln wollte, dass sie zu viele

Fehler gemacht haben. Anhand der korrigierten Lernertexte ist innerhalb der Praxisphase festzustellen, dass die Tutorin Karin für die Berichtigung der ersten und vierten Schreibaufgabe die Farbe Blau für Fehlermarkierung und Fehlerkorrektur benutzt und einmal die Farbe Grün als Lob verwendet hat.

Bei der Anzahl der nicht erkannten oder nicht als erheblich angesehenen und deswegen nicht korrigierten Fehler gibt es noch einen divergierenden Punkt zwischen Grafik A und C. Der Grafik C ist eine allmählich steigende Tendenz zu entnehmen. Bei den drei ersten Korrekturen steigt die Anzahl von 1,23 % und 2,50 % auf 3,45 %. Bei der vierten korrigierten Schreibaufgabe erhöht sich dieser Anteil beträchtlich auf 9,62 %. Diese Angaben können unterschiedlich interpretiert werden. Entweder hat sich die Tutorin bei den ersten Schreibaufgaben mehr Zeit für die Korrektur genommen oder die letzte Schreibaufgabe hatte einen hohen Schwierigkeitsgrad, bei dem der Lernende mehr Fehler als üblich gemacht hat, und die Tutorin hat nicht verstanden, was der Lernende meinte. In dem letzten Bericht schrieb die Lehrerin: „bei manchen Ausdrücken war ich mir nicht sicher, was er meinte. Mit einem Fragezeichen oder eine Frage gekennzeichnet.“ Möglich wäre auch noch, dass die Tutorin es für demotivierend hielt, wenn zu viele Fehler angemerkt werden.

Ein anderer wichtiger Punkt bezieht sich darauf, dass die Tutorin Karin bei den zwei ersten durchgeführten Korrekturen keine korrekt angewandten Wörter oder Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet und die Anzahl bei den zwei letzten korrigierten Schreibaufgaben bei 3,45 % und 3,85 % lag. Hier kann das Problem noch einmal darin liegen, dass die Tutorin nicht genau verstanden hat, was der Lernende sagen wollte. Bei muttersprachlichen Lehrpersonen passiert es oft, dass sie den gedanklichen Sprüngen der Lernenden beim Schreiben nicht folgen können. Daher kommt es oft zu Missverständnis und was grammatikalisch korrekt ist, wird manchmal als falsch angenommen.

Hier ist es noch zu erwähnen, dass der Prozentansatz der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie in der Grafik C eine steigende Tendenz von der ersten bis zur dritten korrigierten Schreibaufgabe gezeigt hat (Variation: 3,70 %, 5,00 %, 6,90 %). Bei der letzten Korrektur ist jedoch diese Anzahl auf 3,85 % gesunken. Bei derartig niedrigen Zahlen konnten keine Schlüsse gezogen werden.

Aus der Gegenüberstellung der Grafik C und der Tabelle 1 lässt sich nämlich erkennen, dass die Anzahl der erstellten Fehler-Therapie-Kommentare (Text 1: drei Kommentare, Text 2, 3 und 4: jeweils zwei Kommentare) konstant geblieben ist, obwohl der Prozentanteil der einzelnen Korrekturen eine steigende Tendenz bei der Anwendung dieser Art von Kommentaren gezeigt hat. Der beträchtliche Unterschied bezüglich des Prozentanteils kann an der Anzahl der gefundenen Fehler liegen. Aber in der Tat hat die Tutorin nur wenige Kommentare mit einer Therapie-Funktion erstellt.

Innerhalb des Online-Tutoriums kann man in dem allgemeinen Korrekturverfahren der Tutorin Karin eine einheitliche Vorgehensweise erkennen. Bei der ersten Korrektur in der Vorbereitungsphase war die Tutorin sehr unsicher. In dieser Phase hat die Tutorin kaum Korrekturzeichen verwendet. Allerdings veränderte sich Karins Korrekturvorgang in der Praxisphase und blieb stabil bis zum Ende des Tutoriums. Die Tutorin hat in dieser Phase insgesamt immer zwei oder drei Viertel der fehlerhaften Textstellen berichtigt und dazu einige Kommentare eingefügt und einige Korrekturzeichen verwendet. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur ist stabil bei ca. ein Viertel geblieben. In der zweiten korrigierten Schreibaufgabe ist ein großer Unterschied im Korrekturvorgang zu betrachten. Diese Korrektur wurde über die Lernplattform DUO durchgeführt. Aus diesem Grund ist die Anzahl der Korrekturzeichen und der Selbstkorrekturaufforderungen viel höher und die Anzahl der einfach berichtigten Textstellen ist drastisch gesunken.

4.3.2.3 Tutorin Magdalena

Innerhalb ihrer Teilnahme am Projekt hat sich die Tutorin Magdalena mit der Berichtigung von sechs Texten beschäftigt: einem Lernertext in der Vorbereitungsphase und fünf von den brasilianischen Studierenden eingereichten Schreibaufgaben. Wie Karin hat Magdalena eine Schreibaufgabe über die Lernplattform DUO berichtigt.

Bei der in der Vorbereitungsphase durchgeführten Korrektur hat Magdalena insgesamt 26 Fehler gefunden. Im Vergleich zu Vitor, der 13 Fehler korrigiert hat, und Karin, die 19 Fehler berichtigt hat, hat die Tutorin viel mehr Fehler bei der Korrektur desselben Texts entdeckt. Außer dem Einsatz eines Pfeils hat die Tutorin keine anderen Korrekturzeichen verwendet. Magdalena hat den Text mit einem roten Kugelschreiber korrigiert und dabei bevorzugt, einfach die fehlerhaften gefundenen Textstellen selbst zu berichtigen. Im

Gegensatz zu Vitor und Karin hat die Tutorin allerdings ein Feedback an die/den Lernende/n geschrieben. Das Feedback enthielt ein Lob und Hinweise darauf, wie sich der/die Lernende verbessern könnte und worauf er/sie achten sollte:

„Ein schöner Text! Du solltest noch einmal die Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen und die Verneinung wiederholen. Achte bitte darauf, dass Substantive groß geschrieben werden und dass Personen, die wir nicht persönlich kennen mit Sie angesprochen werden. Wenn du Lust hast, kannst du eine Berichtigung schreiben.“

In der Praxisphase hat die Tutorin zwei brasilianische Studierende betreut. Eine Studierende (L1) hat ihr vier Schreibaufgaben (eine davon über die DUO-Plattform) geschickt und die andere (L2) hat zwei Aufgaben gesendet, jeweils per E-Mail und über die Lernplattform. Die erste Schreibaufgabe von L2 wurde per E-Mail geschickt, diese Aufgabe wurde von Magdalena korrigiert. L2 hat ihren zweiten Text online auf einem DUO-Fenster verfasst. Aus unbekanntem Gründen hat die Tutorin diese Aufgabe auf der Online-Plattform nicht finden können. Da die Lernende vermutlich keine Kopie ihres Texts gespeichert hat, sondern einfach über das DUO-Fenster abgeschickt hat, wollte sie den Text nicht noch einmal schreiben. Aus diesem Grund hat die Tutorin Magdalena nur eine Aufgabe von L2 per E-Mail berichtigen können.

Da die Tutorin Magdalena vier kurze Lehrberichte für ihre jeweiligen Korrekturen geschrieben hat, war es einfacher, den Korrekturvorgang der Tutorin nachvollziehen zu können. Anhand der in den Berichten gelieferten Informationen und der Grafikgruppen A, B und C wird in diesem Teil das Korrekturverfahren von Magdalena genauer beschrieben.

Am Anfang der Praxisphase war es der Tutorin möglich, mit der DUO-Plattform zu arbeiten. In ihrem ersten Bericht erwähnte Magdalena, dass sie ein Forum auf der Plattform eingerichtet hat, damit sie und ihre Lernenden sich besser kennen lernen konnten:

Auf der kurzen DUO-Schulung haben wir gezeigt bekommen, wie man mit der Plattform korrigiert und welche anderen Funktionen es gibt. Nachdem ich meine Zugangsdaten für die Plattform erhielt, richtete ich ein Forum ein, weil ich dachte, dass die Lerner dieses nutzen können um sich auszutauschen und auch um uns ein bisschen besser kennen zu lernen. Damit die Motivation steigt, habe ich einen ersten Eintrag verfasst. Leider hat nur eine Studentin auf den Eintrag reagiert und im Verlauf des Experiments haben wir diese Funktion überhaupt nicht genutzt. (Auszug des ersten Lehrberichts von Magdalena)

Bei der ersten in der Praxisphase bearbeiteten Korrektur hatte die Tutorin die Gelegenheit, zwei Lernertexte einmal in Word-Datei und einmal über die DUO-Plattform zu berichtigen. Die Tutorin berichtet, dass eine Studierende keine Texte auf der DUO-

Plattform hochladen konnte, weil die Plattform bei ihr einfach nicht funktioniert habe. Aus diesem Grund hat diese Studierende ihren ersten Text per E-Mail geschickt. Bei den anderen Studierenden hat DUO funktioniert und sie konnte ihre erste Schreibaufgabe auf der Plattform hochladen. Jedoch ist ein Problem aufgetreten, die Tutorin Magdalena konnte mit ihrem MacBook nicht über DUO korrigieren. Die Plattform war zu dem Zeitpunkt nicht mit MacBook-Programmen kompatibel. Um das Problem lösen zu können, musste die Tutorin mit dem Computer von einer Freundin arbeiten.

Die erste Korrektur in der Word-Datei war für Magdalena nicht leicht. In ihrem ersten Bericht schrieb die Tutorin, dass sie sich ein System überlegen musste, wie sie den Text übersichtlich korrigieren konnte. Die Tutorin hat sich dann entschieden, die Funktion „neuer Kommentar“ im Word-Programm zu verwenden und wenn die Anmerkungen zu lange wurden, Kommentare unter den Text zu schreiben und in den Kommentarblasen auf die Anmerkungen zu verweisen. Der Verweis auf die Anmerkungen wurde in einem Feedback-Text so miteinbezogen, dass die Tutorin die Lernenden stets gelobt hat.

Als Korrekturfarbe für die Praxisphase behauptete Magdalena, nicht Rot ausgewählt zu haben, um die Studierenden nicht durch zu viel Rot zu verschrecken. Im Vergleich mit der ersten in der Vorbereitungsphase durchgeführten Korrektur, in der die Tutorin die Farbe Rot für die Berichtigung verwendet hat, zeigt die Tutorin in der Praxisphase ein vorsichtiges Korrekturverhalten, in dem sie sich bei jedem Korrekturschritt Gedanken gemacht hat, wie sie am besten korrigieren könnte.

Anhand der dargestellten Analyse der Grafikgruppe A erhält man einen Überblick auf das gesamte Korrekturverhalten der Tutorin Magdalena innerhalb ihrer Teilnahme am Online-Tutorium. Magdalenas Grafik A zeigt, dass die Tutorin sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Praxisphase bevorzugt hat, einfach die falschen Textstellen zu berichtigen. Darum hat sie mehr als die Hälfte der gefundenen Fehler selbst korrigiert.

Als Ergänzung zu ihrer Korrektur hat Magdalena ungefähr die Hälfte der Fehler kommentiert. Die Verwendung von Kommentaren hat eine große Rolle bei Magdalenas Korrekturen gespielt. Die Tutorin hat noch bei fast zwei Vierteln der Fehler Kommentare mit der Funktion einer Fehler-Therapie erstellt. Interessant ist es noch zu betrachten, dass die Tutorin neben der Verwendung von Kommentaren 34,21 % der gesamten fehlerhaften Textstellen mit Korrekturzeichen gekennzeichnet hat.

Hier sollte der von Magdalena verfasste gesamte Lehrbericht über ihre dritte und vierte Korrektur hinzugezogen werden:

[...] Nach ein paar Wochen schickte mir M. [L1] dann aber die dritte und vierte Schreibaufgabe zusammen, sodass ich genau wie schon bei den zwei Texten zuvor, bei der Korrektur voring. Ich korrigierte die Flüchtigkeitsfehler sofort im Text und Fehler, bei denen ich dachte, dass sie das Phänomen nicht verstanden hat, versuchte ich ihr noch einmal zu erklären Auch die Formulierungen, die sprachlich nicht falsch waren, aber von einem Muttersprachler anders ausgedrückt würden, versuche ich ihr zu erklären. [...] (Auszug des dritten und vierten Lehrberichts von Magdalena)

Magdalenas Fehleridentifizierung und -korrektur unterliegen eigenen, teils sicher begründeten, teils aber subjektiven Theorien, die vermutlich im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Rolle von Fehlern entstanden sind: „Subjektive Theorien von Lehrkräften beziehen sich auf bewusste oder unbewusste automatisierte Überzeugungen zu grundlegenden Fragen des Lehrens und Lernens, die sich auch auf die Art der Unterrichtsdurchführung auswirken.“ (vgl. Groeben, 1998, S. 23) Wie im bereits im Teilkapitel 4.2.2 diskutiert wurde, fragt sich die Lehrperson beim Korrigieren, was überhaupt ein Fehler ist und worin er konkret besteht (Fehleridentifizierung) und wie sie einen Fehler beschreibt und einordnet (Fehlerbeschreibung), Anschließend bedenkt die Lehrperson, worin für sie die Ursache für den Fehler besteht (Fehlererklärung), und welche Maßnahmen sie im Umgang mit Fehlern für sinnvoll hält (Fehlertherapie).

Aus dem Lehrerberichtsauszug ist eine Begründung für die von der Tutorin einfach korrigierten Fehler zu entnehmen. Magdalena hat erstens die von ihr ausgewerteten „Flüchtigkeitsfehler“ sofort berichtet, hier sind sicherlich Fehler gemeint, die der/die Lernende begangen hat, weil er/sie rasch und unaufmerksam geschrieben hat. Zweitens hat sich die Tutorin entschieden, Fehler zu korrigieren, deren Phänomen ihrer Meinung nach von den Lernenden nicht verstanden wurde. Bei denen hat die Tutorin das Phänomen anhand von Kommentaren oder Korrekturzeichen erklärt. Drittens wurden auch Formulierungen von der Tutorin berichtet, die zwar sprachlich korrekt waren, aber von einem Muttersprachler anders geschrieben worden wären.

Bei Magdalenas letzter Begründung stößt man auf eines der von Kleppin (1997, S. 19f) erstellten Kriterien für ihre Analyse der Fehlerdefinitionen (siehe 4.2.1), nämlich Situationsangemessenheit: „Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde“. Die Tutorin hat bei einigen Textstellen Formulierungen gefunden, die ein/e Muttersprachler/in nicht benutzen würde oder anders ausdrücken würde. Als Muttersprachlerin hat sie sich überlegt, wie sie es dem/der Lernenden am besten erklären könnte. Für solche Situationsgemessenheitsfehler gibt es manchmal kaum Erklärungen, daher hat sie sich entschieden, die in pragmatischer Hinsicht fehlerhaften Textstellen, einfach zu berichtigen.

Obwohl Magdalena im Laufe ihrer Korrekturen oft die falschen Textstellen einfach berichtigt hat, zeigt die Analyse der Grafik A, dass ihre Lernenden bei 17,11 % der Fehler aufgefordert wurden, selbst den Fehler zu berichtigen. Weiterhin wurden 1,32 % der Fehler bei Magdalenas Korrekturen nicht angemerkt, weil sie die Kommunikation nicht negativ beeinflusst haben.

Parallel dazu lag die Anzahl der nicht erkannten bzw. nicht für korrigierenswert gehaltenen und deswegen nicht korrigierten Fehler bei 11,84 %. Verglichen mit der Prozentanzahl bei der muttersprachlichen Tutorin Karin (3,96 %) und dem nicht deutsch-muttersprachlichen Tutor Vitor (25 %) stellt diese Anzahl bei einer Muttersprachlerin des Deutschen und zukünftigen Lehrenden einen ziemlich beträchtlichen Prozentanteil dar. Darauf sollte genauer eingegangen werden, um zu überprüfen, ob die Nicht-Muttersprachler, die am Tutorium teilgenommen haben, mehr nicht erkannte Fehler als die Muttersprachler aufweisen.

Hier sei noch zu erwähnen, dass bei der Tutorin Magdalena keine Abweichungen von dem abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen, keine inkonsistente Farbmarkierung sowie keine korrekt angewandten Wörter bzw. Grammatikphänomene als markierte Fehler gefunden wurden.

Bisher wurde das gesamte Korrekturverfahren von Magdalena im ganzen Tutorium dargestellt. Allerdings ist es wichtig, einen separaten Blick auf ihren Korrekturvorgang der Texte von L1 und L2 zu werfen. Im Folgenden wird auf die Analyse der Grafik B eingegangen, die wichtige Informationen über die gesamten durchgeführten Korrekturen bei den einzelnen Lernenden geliefert hat.

In der Analyse der Grafik B wurde festgestellt, dass es einen großen Unterschied in der Korrekturart von Magdalena gab. Bei L1 hat die Tutorin weniger Fehler selbst berichtigt, sie hat bevorzugt, mehr Kommentare (bei 75 % der gefundenen Fehler) und Korrekturzeichen (bei 67,57 %) anzuwenden, damit L1 selbst die Fehler korrigieren konnte. In Ergänzung dazu hat Magdalena noch Kommentare mit Funktion einer Fehler-Therapie (64,86 %) erstellt.

Trotz aller Kommentare und Korrekturzeichen beträgt die Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur bei L1 nur 35,14 %. Es wäre zu erwarten, dass die Tutorin L1 mehr zur Selbstkorrektur aufgefordert hätte, da sie eine große Menge an Kommentaren und Korrekturzeichen benutzt hat. Man kann dadurch vermuten, dass die Tutorin die

Kommentar-Funktion benutzt hat, um die Fehler zu korrigieren. Ihre Erklärungen haben sich darum gedreht, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Fehler zu lenken und die richtige Antwort anzubieten. Da die Tutorin den Fehler schon im Kommentar korrigiert hat, musste L1 den Fehler nicht korrigieren, sondern lediglich verstehen, welche Fehler begangen wurden.

Im Vergleich zu dem Korrekturverhalten bei L1 hat die Tutorin Magdalena nur einen Text von L2 korrigiert und alle gefundenen Fehler selbst berichtigt. Da alle Fehler korrigiert wurden, wurden weniger Kommentare (normale Kommentare: 28,21 %, Kommentare mit Fehlertherapie-Funktion: 23,08 %) gemacht und kaum Korrekturzeichen (2,46 %) angewandt. Dieser Unterschied kann an der Anzahl der korrigierten Texte liegen. Daher ist es wichtig, die Analyse der Grafik C näher zu betrachten, um mögliche Antworten darauf zu finden.

Was die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler betrifft, ist ebenfalls aus der Grafik B zu ersehen, dass der Anteil sowohl bei L1 als auch bei L2 ungefähr bei 13,51 % und 10,26 % geblieben ist.

Da sich die Tutorin Magdalena mit Korrekturen der Schreibaufgaben von zwei Lernenden auseinander gesetzt hat, zeigt die Grafikgruppe C zwei Grafiken: eine Grafik mit Magdalenas Korrekturverfahren bei L1 und eine andere mit dem Korrekturvorgang bei L2.

Die für L1 erstellte Grafik C zeigt, dass die Tutorin im Laufe ihrer Auseinandersetzung mit den vier Schreibaufgaben von L1 bevorzugt hat, mehr Kommentare und Korrekturzeichen anzuwenden als einfach die Fehler zu berichtigen. Bei den zweiten, dritten und vierten Korrekturen wurden alle Fehler kommentiert. Bei der ersten Aufgabe wurden allerdings weniger als die Hälfte der Fehler kommentiert, wahrscheinlich, weil die erste Korrektur über die Plattform DUO durchgeführt wurde und die Tutorin nur die normalen Korrekturzeichen angewandt hat.

Magdalenas Verhalten bei den gesamten Berichtigungen von L1-Texten zeigt einen konstanten Korrekturvorgang, in dem die Lernende in manchen Textstellen zu Selbstkorrekturen aufgefordert war und viele Kommentare und Korrekturzeichen angewandt waren.

Überraschend ist, dass sich der Korrekturvorgang von Magdalena bei L1 von dem allgemeinen Korrekturverhalten der Tutorin in der Grafik A unterscheidet. Die Grafik A liefert Informationen darüber, dass die Tutorin innerhalb des Online-Tutoriums mehr als zwei Viertel der Fehler selbst berichtigt hat. Im Gegensatz dazu wurden in den bei L1

durchgeführten Korrekturen weniger als ein Viertel der falschen Textstellen von der Tutorin korrigiert.

Ein anderer divergierender Aspekt bezieht sich auf den hohen Anteil der Anwendung von Kommentaren in den gesamten bei L1 durchgeführten Korrekturen, der in drei Berichtigungen 100% erreicht hat. Hingegen lag diese Anzahl bei der Veranschaulichung des gesamten Korrekturverhaltens (Grafik A) nur bei 51,32 %.

Der Grafik C ist noch zu entnehmen, dass ungefähr bei der Hälfte der Fehler Korrekturzeichen angewendet wurden. Im Gegensatz dazu zeigt die Grafik A, dass nur 34 % der gesamten Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet wurden.

Weiterhin zeigt sich der Prozentanteil der Aufforderungen zur Selbstkorrektur bei dem Verhalten in der gesamten Korrektur auch viel niedriger (17 %) als bei den einzelnen Korrekturen bei L1 (Variation: 25 %, 12,50 %, 50 % und 40 %). Die Anzahl der Kommentare mit Funktion einer Fehler-Therapie variiert bei L1-Korrekturen von 43 % bis 100 %. Bei dem gesamten Korrekturverhalten erreichte dieser Anteil nur 43,42 %.

Um die oben genannten Unterschiede bei dem gesamten Korrekturverfahren (in der Grafik A dargestellt) und bei dem Korrekturvorgang bei L1 (Grafik C) besser verstehen zu können, soll die Analyse der Grafik C bei L2 in Betracht gezogen werden. Der Prozentanteil bei der Korrektur des einzelnen von L2 verfassten Texts stellt deutlich den großen Unterschied zwischen dem Korrekturvorgang bei L 1 und L2 dar.

Alle in der Aufgabe von L2 gefundenen Fehler wurden von Magdalena einfach berichtigt, dazu wurden ein paar Kommentare (28,2 %) erstellt und wenig Korrekturzeichen verwendet (2,56 %). Verglichen mit den durchgeführten Korrekturen bei L1 hat die Tutorin viel weniger als ein Viertel der falschen Textstellen korrigiert und in Ergänzung dazu hat sie alle Fehler kommentiert sowie ihre Korrektur mit vielen Korrekturzeichen gekennzeichnet.

Aus den Gegenüberstellungen von Grafiken A und C und von dem Korrekturverhalten bei L1 und bei 2 ist festzustellen, dass die Tutorin Magdalena unterschiedliche Korrekturvorgänge verwendet hat. Angesichts dieses Unterschieds stellt sich die Frage: Was hat zu diesem zwei verschiedenen Verhalten bei den Korrekturen geführt? Um diese Frage zu beantworten, wird auf den Untersuchungsverlauf zurückgegriffen. Am Anfang des Online-Verhältnisses hat die Tutorin Magdalena versucht, per E-Mail und über ein auf der DUO-Plattform eingerichtetes Forum Kontakt mit den Lernenden zu knüpfen.

Wie schon vorher erwähnt, gab es im Lauf der Online-Arbeit ein Missverständnis. L2 hatte die zweite Schreibaufgabe über DUO geschrieben und geschickt, die die Tutorin allerdings nicht erhalten hat. Obwohl sich die Tutorin per E-Mail gemeldet hat und die Lernende darum gebeten hat, entweder den Text über die Plattform noch einmal zu senden oder als Word-Datei per E-Mail zu schicken, hat L2 keinen Text mehr geschrieben.

In dem ersten Bericht erklärt Magdalena, dass sich nur die erste Lernende im Forum gemeldet hat. Da L1 die einzige war, die mit der Plattform DUO arbeiten konnte, kann man davon ausgehen, dass die Tutorin sich in ihrem Bericht auf diese Teilnehmerin bezieht. Die zweite Lernende hat sich bestimmt ein paar Mal per E-Mail gemeldet. Ansonsten hätte die Tutorin in ihrem ersten und zweiten Bericht nicht so viel über ihre ersten Eindrücke geschrieben:

Ich hatte zwei Studentinnen, die mir Texte schickte. Ich wusste, dass eine sprachlich schon sehr gut ist, aber ein Baby erwartete und die andere große Angst vor dem Schreiben von Texten hatte. (...) Damit die Motivation steigt, habe ich einen ersten Eintrag verfasst. Leider hat nur eine Studentin auf den Eintrag reagiert und im Verlauf des Experiments haben wir diese Funktion überhaupt nicht genutzt. (...) Bei einer Studentin funktioniert DUO nicht, sie konnte keine Texte hochladen. Sie schickte mir die Texte per E-Mail. Mit word-Datei zu korrigieren, ist am Anfang auch nicht sehr leicht gewesen, da ich mir ein System überlegen musste, wie ich ihr übersichtlich die Texte korrigieren konnte. (Auszug des ersten Lehrberichts)

Bei der zweiten Korrektur mit Word behielt ich das von mir in der ersten Korrektur entwickelte System bei. Man merkte sehr deutlich, dass M. eine sehr gute Lernerin und sehr motiviert ist. Die Korrektur ihrer Texte hat mir immer sehr viel Spaß gemacht bereitet. Den zweiten Text von T. lud mir über DUO hoch. Da ich bei DUO nicht finden konnte, habe ich keinen Text von ihr bekommen. Ich hatte das Gefühl, dass T. sehr viel Motivation brauchte und dass man ihr zeigen muss, dass Fehlermachen kein Weltuntergang ist, sondern zum Lernen einer Sprachen gehört. Bei der ersten Schreibaufgabe von T. merkte man stets sehr deutlich, wie viel Mühe sie sich für die Schreibaufgabe gegeben hat und wie viel Zeit sie investierte. Ich stellte fest, dass viele Fehler aus Flüchtigkeit entstanden, weil sie in den E-Mails besser geschrieben hat. (Auszug des zweiten Lehrberichts)

Aus den Berichtsauszügen ist zu entnehmen, dass die Zusammenarbeit mit L1 für die Tutorin Magdalena nicht besonders anstrengend war. Obwohl die Studierende schwanger war, hat sie immer alle Schreibaufgaben geschrieben und der Tutorin geschickt. Im Vergleich zu den anderen brasilianischen Studierenden, die häufig ihre Schreibaufgaben später geschickt haben und sogar nicht alle Aufgaben geschafft haben, hat die Tutorin bestimmt die Texte von L1 immer pünktlich erhalten und konnte problemlos ihre Korrektur durchführen. Außerdem sollte bei den L1-Korrekturen die Anzahl der Gesamtfehler betrachtet werden: In ihrer ersten Schreibaufgabe hat L1 16 Fehler gemacht, in der zweiten und dritten jeweils 8 Fehler und in der letzten Aufgabe nur 5 Fehler (siehe Anhang 7a Tabelle 1). Obwohl die Lernende immer lange Texte geschrieben hat, hat sie

wenig Fehler begangen. Aus diesem Grund hat die Tutorin mehr Kommentare und Korrekturzeichen bei L1 verwendet. Wenn eine Lehrperson einen gut strukturierten bzw. geschriebenen Text erhält, ist es einfacher ihn zu berichtigen.

Die Zusammenarbeit mit L2 erweist sich als komplizierter, nicht nur weil ein Problem mit der DUO-Plattform entstanden ist, sondern auch weil die Lernende Angst vor dem Schreiben hatte. Daraus kann man schließen, dass die Tutorin bei der Korrektur des Textes von L2 Überlegungen dazu angestellt hat, wie sie am besten berichtigen konnte, ohne L2 zu demotivieren. Die Anzahl der Gesamtfehler bei L2 zeigt sich als sehr hoch. Bei einer einzelnen Korrektur wurden 39 Fehler gefunden. Insgesamt hat L2 es geschafft, in einem Text viel mehr Fehler als L1 zu machen. Man kann davon ausgehen, dass die Tutorin Magdalena wegen der hohen Anzahl der Fehler und der Angst vor dem Schreiben bei L2 bevorzugt hat, die Fehler schlicht selbst zu berichtigen.

Hier sei noch hervorzuheben, dass Magdalena die erste Korrektur von L1 über DUO und die von L2 in einer Word-Datei vorgenommen hat. In ihrem ersten Bericht hat die Tutorin erwähnt, dass es ihr sehr schwer gefallen sei, sich ein System zu überlegen, wie sie den Text übersichtlich berichtigen könne. Daher hat sich Magdalena entschieden, die Kommentar-Funktion von Word anzuwenden und sie bei langen Erklärungen einfach unter dem Text mit Anmerkungen zu ergänzen. Man kann vermuten, dass die Tutorin bei der Korrektur des Texts von L2 weniger Kommentare erstellt hat, weil sie unter dem Text mehr Anmerkungen geschrieben hat.

Schließlich wurden in allen korrigierten Schreibaufgaben bei L1 und L2 weder Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen noch inkonsistente Farbmarkierungen gefunden und auch keine korrekt benutzten Wörter bzw. Grammatikphänomene als Fehler betrachtet.

Im Großen und Ganzen ist Magdalena sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Praxisphase sorgfältig bei den Korrekturen gewesen. Die Tutorin hat sogar viel mehr Fehler als Vitor und Karin bei der allerersten Korrektur berichtet. Diese erste Korrektur von Magdalena hat sich von ihren anderen korrigierten Schreibaufgaben in der Praxisphase unterschieden, allerdings nicht weil sie in Rot berichtet wurde, sondern weil sie kaum Korrekturzeichen und nur wenige Kommentare enthalten hat. Im Vergleich dazu enthielten die Hälfte der fehlerhaften Textstellen Kommentare und mehr als ein Viertel der Fehler Korrekturzeichen in der Praxisphase. Zudem hat sich das Korrekturverfahren allerdings bei L1 und L2 in dieser Phase unterschieden. Bei L1 hat die Tutorin bevorzugt, mehr

Kommentare und Korrekturzeichen anzuwenden, während bei L2 kaum Kommentare benutzt und keine Korrekturzeichen eingesetzt wurden. Stattdessen wurden alle Fehler einfach von der Tutorin berichtigt. Die Faktoren, die zu diesem unterschiedlichen Korrekturvorgang bei L1 und L2 geführt haben, waren wenig deutlich. Entweder beziehen sie sich darauf, dass L2 so viel Angst vor dem Schreiben hatte, dass die Tutorin einfach nicht so viele Fehler kommentieren wollte und sie daher sich entschieden hat, einfach die falschen Textstellen zu korrigieren. Auch die Missverständnisse am Anfang des Online-Tutoriums, weil L2 ihren Text nicht über DUO schicken konnte, könnten eine mögliche Ursache dafür sein.

4.3.2.4 Tutorin Sabrina

Im Gegensatz zu den anderen Tutoren/innen war die Tutorin Sabrina die einzige, die in der Praxisphase nur eine Schreibaufgabe berichtigen konnte. Der Grund dafür ist, dass eine brasilianische Studierende nichts eingereicht hat und die andere nur einen Text geschrieben hat. In der ersten Phase des Tutoriums hat Sabrina jedoch wie alle anderen Tutoren/innen einen Text zu Hause berichtigt. Deswegen hat die Tutorin im ganzen Tutorium nur zwei Korrekturen durchführen können.

Bei ihrer ersten Auseinandersetzung mit einer Korrektur hat Sabrina während der Vorbereitungsphase insgesamt 16 Fehler korrigiert. Für die Korrektur hat die Tutorin keine Korrekturzeichen verwendet. Die falschen Textstellen wurden mit einem schwarzen Kugelschreiber markiert und einfach von der Tutorin korrigiert. Feedback an den Teilnehmer war nicht vorhanden. Der Korrekturvorgang der Tutorin war ähnlich wie der von den anderen Tutoren/innen durchgeführte Vorgang: Alle haben einfach die Fehler markiert, sie durchgestrichen und selbst berichtigt.

Im Vergleich zu den zwei deutschen Muttersprachlerinnen Magdalena (26 Fehler) und Karin (19 Fehler) hat Sabrina weniger Fehler (16 Fehler) gefunden. In ihrer Korrektur hat Sabrina nämlich nicht auf Interpunktion geachtet, sondern sich auf das Verständnis des Texts konzentriert und mehr Wert auf die Kommunikation gelegt.

Obwohl Sabrina in der Praxisphase nur einen Text berichtigt hat, hat sich die Tutorin bemüht, den langen Lernertext so gut wie möglich korrigieren zu können. Das kann in ihrem einzigen Bericht beobachtet werden:

Der erste Text wurde mir per E-Mail im Word.doc zugeschickt, so dass ich nicht die vorgegebenen Kategorien zur Korrektur hatte wie bei DUO. Daher habe ich mich für die Kategorie: Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Rechtschreibung entschieden. Rot setze ich ein, wenn etwas fehlte, Grün für Satzbau, Blau für Rechtschreibung und Grammatikfehler. Kursiv markierte ich etwas, das zwar richtig war, wir vom Ausdruck aber nicht so sagen würden. Ich entschied mich für mehrere Farben um Übersichtlichkeit und Differenziertheit zu ermöglichen. (Auszug des Lehrberichts von Sabrina)

Sabrinas Art zu korrigieren unterscheidet sich von dem Korrekturvorgang der anderen Tutoren/innen, indem sie nicht mit der Kommentarfunktion von Word gearbeitet hat. Stattdessen hat die Tutorin am Rand des Lernertexts eine Spalte hinzugefügt und alle Korrekturzeichen und Anmerkungen dort entsprechend vermerkt.

Hallo, lieber Freunde!	Gr, Sg
Wie geht es Ihnen? Ich weiße, dass wir uns gerade erst kennengelernt haben , aber wie Sie wissen, interessiere ich mich sehr für den Kultur ihres Landes und wolle mehr und mehr über Deutschland wissen.	Konj. :1.Pers. Verb: „sich kennenlernen“/Tempus Artikel
<i>Zum meinem Glück</i> , werde ich einen Vortrag an der Universität über den Urlaub von Brasilianern und Deutschen halten, und noch einmal möchte ich, dass Sie ein wenig mehr über die Gewohnheiten <u>seines</u> Volkes sprechen.	Zu meinem Glück <i>oder</i> Zum Glück Seines? Ihres?
So, die meisten <u>Brasilianern</u> besichtigen gern unseren schönen Strände. Aber einige Untersuchungen zeigen, dass viele Brasilianer genießen reisen _____.	Plural, Akk.Pl Satzbau, Verb- endstellung

Abb.29: Sabrinas Korrektur

Der Abbildung und dem obig zitierten Lehrerberichtsauszug sind zu entnehmen, dass die Tutorin Sabrina den Vorschlag von Kleppin (1997, S. 55) als Muster für ihr Korrekturverfahren übernommen hat (siehe 2.4.3.2 Abbildung korrigierter Text nach Kleppins Muster). Wie im Teilkapitel 3.2.1 dargestellt wurde, wurde Kleppins Korrekturvorgang den Masterstudierenden anhand eines korrigierten Textes vorgestellt. Die Autorin schlägt eine schriftliche Korrektur des Lernertexts in Schritten einer Korrektursequenz mit Korrekturzeichen vor, damit die Lernenden einen bewussten Umgang mit ihren Fehlern entwickeln können.

In dem vorher zitierten Bericht von Sabrina hat die Tutorin dargestellt, welche Farben und Fehlerkategorien sie in der Korrektur verwendet hat. In dem zweiten Teil des Berichts hat die Masterstudierende ihre Schwierigkeiten bei der Berichtigung erwähnt und ihren Korrekturvorgang als eine Mischung aus Kommentaren und farblichen Markierungen der Fehler sowie aus den von ihr selbst korrigierten Fehler definiert:

Schwierig war es, etwas einfach nur zu „unterkriegen“ oder mit Pfeilen einander zuzuordnen oder Bezug zu nehmen (wie z.B. bei Satzbaufehlern), was Word dann doch ermöglichte. Einmal wusste ich nicht, was gemeint war. Es ist auch schwierig, alles zu markieren, da dies den Lerner entmutigen könnte. Daher gab ich ihr am Ende den Hinweis, dass z.B. Plural von „Brasilianer“ im Nom. identisch ist mit der Singularform. Manchmal hat ich auch die korrekte Form hingeschrieben oder etwas hinzugefügt, [...] da mit dies am Sinnvollsten erschien, auch wenn wir eigentlich abgemacht hatten, den Lerner selber korrigieren zu lassen. Die Korrektur ist daher eine Mischung aus Kommentaren am Rand und am Ende des Textes und farblichen Markierungen der Fehler sowie teilweise schon korrigierten zu lassen. Ich möchte das nächste Mal am Rand eigentlich nur kurz markieren, was falsch ist, und zwar dies mit Zeichen/Abkürzungen: Z, RS, Gr, Kasus/Genus...

Da die Tutorin innerhalb des Online-Tutoriums nur einen Text korrigieren konnte, wurde nur eine Grafik erstellt. Im Folgenden wird auf die Analyse dieser Grafik eingegangen, um einen besseren Einblick in ihren Korrekturvorgang zu gewinnen.

Bei der Analyse der Grafik ist aufgefallen, dass Sabrina nur ein Viertel der gefundenen Fehler selbst berichtigt hat und bei fast einem Viertel Kommentare eingefügt hat. Eine Erklärung dafür könnte folgendermaßen aussehen: Da die Korrekturart der Tutorin auf Korrekturzeichen basierte, scheint es selbstverständlich, dass weniger Kommentare erstellt wurden und wenige Textstellen korrigiert werden.

Insgesamt wurden mehr als drei Viertel der falschen Textstellen von Sabrina mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Ein anderer interessanter Punkt, der zu dem Korrekturvorgang der Tutorin passt, bezieht sich auf die Aufforderung zur Selbstkorrektur mit einer Anzahl von 58,33 %. Mit so vielen Korrekturzeichen soll der/die Lernende nicht nur selbst die Fehler korrigieren können, sondern auch einen bewussten Umgang damit entwickeln können. Um ihre/n Lernende/n unterstützen zu können, hat die Tutorin noch einige Kommentare mit Funktion einer Fehler-Therapie gemacht.

Trotz aller Überlegungen vor der Durchführung der Korrektur ist Sabrina in manchen korrigierten Textstellen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen abgewichen, bei ca. 5,56 % der Fehler wurden Abweichungen gefunden.

In Hinsicht auf die nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler sollte erwähnt werden, dass die deutsch-muttersprachliche Tutorin Sabrina bei 8,33 % der unkorrekten Textstellen die Fehler übersehen hat. Bei der Muttersprachlerin Karin lag diese Anzahl bei 3,96 % und bei Magdalena bei 11,84 %. Aber es soll hier noch berücksichtigt werden, dass Magdalena insgesamt fünf Texte berichtigt hat. Aus diesem Grund war bei der Tutorin die Anzahl der nicht erkannten oder nicht als relevant eingestuften Fehler ein wenig höher als bei den anderen muttersprachlichen Tutoren/innen.

Was die Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, betrifft, hat die Tutorin Sabrina 5,56 % der korrekten Textstellen als falsch klassifiziert. Bei Sabrina beträgt diese Anzahl viel höher als bei Karin (1,49 %) und niedriger als bei Vitor. Jedoch ist Vitor kein Muttersprachler.

Bei Sabrinas Korrektur sind keine inkonsistenten Farbmarkierungen vorgekommen. Außerdem wurden keine für die Kommunikation nicht störenden Fehler gefunden.

Hier sei noch anzumerken, dass die Tutorin Sabrina außer den Korrekturzeichen und Kommentaren eine Rückmeldung in Form eines Textes an ihre/n Lernende/n geschrieben hat:

du hast einen schönen Text geschrieben. Natürlich sind Kasus- und Genusfehler am häufigsten, lass dich nicht entmutigen. Denke daran: Sg: der Brasilianer, Pl.: die Brasilianer. Ein „-n“ kommt nur im Dativ ans Ende „mit Brasilianern“ zum Beispiel. „Reise“ heißt unterwegs sein, dass muss nicht Urlaub sein, dass bedeutet vor allem, sich von A nach B zu bewegen, zB auf einer Geschäftsreise. Oft benutzen wir darum „Urlaub“. „ich habe Urlaub, ich bin von Mo-So im Urlaub in der Türkei etc. (Sabrinas Feedback an ihre/n Lernende)

Sabrinas Feedback zeigt, dass die Tutorin Gedanken reflektiert hat, wie sie am besten dem/der Lernenden seine/ihre Fehler erklären konnte. Da die Tutorin in ihrer Korrekturart die Fehler angezeigt hat und in einer rechten Spalte (siehe Abbildung Sabrinas Korrektur) nur kurze Anmerkungen mit Korrekturzeichen hinzugefügt hat, hatte sie kaum Platz für Erklärungen zu Bedeutungen von Wörtern, Grammatikphänomenen usw. Darum hat die angehende Lehrerin versucht, ihren Feedback-Text mit einigen Erklärungen zu ergänzen.

Sabrinas Korrekturart unterscheidet sich von dem Korrekturvorgang der anderen Tutoren/innen, indem sie nicht mit der Funktion „Kommentar“ von Word gearbeitet hat. Stattdessen hat die Tutorin am Rand des Lernertexts eine Spalte hinzugefügt und alle ihren Korrekturzeichen und Anmerkungen in diese Extra-Spalte geschrieben.

Zusammenfassend kann man betrachten, dass es einen großen Unterschied zwischen Sabrinas Korrekturverfahren in der Vorbereitungsphase und der durchgeführten Korrektur in der Praxisphase gibt. Bei der ersten Korrektur hat die Tutorin einfach fast alle Fehler selbst berichtigt und keinen Feedback-Text am Ende an die/den Lernende/n geschrieben. Bei dem in der Praxisphase korrigierten Text wurden die Fehler am meisten mit Korrekturzeichen gekennzeichnet, anhand dieser Korrekturzeichen und einiger Kommentare sollte der/die Lernende sie selbst berichtigen.

4.3.2.5 Tutorin Dora

Innerhalb des Tutoriums hat sich die Tutorin Dora mit der schriftlichen Korrektur im Vergleich zu anderen anderen Tutor/innen mit mehr Lernertexten auseinandergesetzt. Insgesamt hat die Tutorin sieben Texte (einen in der Vorbereitungsphase und sechs in der Praxisphase) berichtigt. In der Praxisphase konnte sich die Tutorin mit keinen Korrekturen über DUO auseinandersetzen, weil es ihren Lernenden nicht gelungen ist, ihre Schreibaufgaben über die Plattform zu schicken.

In ihrer allerersten durchgeführten Berichtigung in der Vorbereitungsphase hat Dora den Lernertext durchgelesen und 25 fehlerhafte Textstellen gefunden. Bei einigen falschen Textstellen hat die Tutorin den Fehler in Blau markiert bzw. durchgestrichen und die richtigen Wörter einfach darüber hingeschrieben. Bei fehlenden Wörtern hat sie die Stellen ergänzt. Es wurden in dieser Phase zwar keine Korrekturzeichen und Kommentare verwendet, aber eine kurze Rückmeldung mit einem Lob hat Dora unter den Text gesetzt: „Toll gemacht! Weiter so! Achte bitte in der Zukunft auf die Großschreibung!“

Die in der Praxisphase gesamten durchgeführten Berichtigungen von Dora unterscheiden sich stark von ihrer ersten Korrektur. Die Tutorin hat nämlich bevorzugt, die/den Lernenden dazu aufzufordern, selbst seine/ihre Fehler zu Hause zu kontrollieren und zu korrigieren. Das kann aus dem hohen Prozentanteil der Aufforderung zur Selbstkorrektur abgeleitet werden. Bei 77 % der fehlerhaften Textstellen wurden die Lernenden bei Doras Korrekturen aufgefordert, sich selbst zu korrigieren. Dazu hat die Tutorin einige Fehler mit Korrekturzeichen (16 %) und andere mit Kommentaren (28 %) gekennzeichnet.

Trotz der hohen Anzahl der Aufforderung zur Selbstkorrektur hat die Tutorin Dora noch 18 % der Fehler berichtigt. Vermutlich handelt es sich hier um Textstellen, die die Lernenden nicht allein korrigieren konnten.

Der Analyse der Grafik A ist außerdem zu entnehmen, dass die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen bei Dora viel höher als bei den anderen Tutoren/innen war. Bei 26 % der korrigierten Textstellen wurden Abweichungen festgestellt. Der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler erweist sich auch als sehr hoch im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen, insgesamt 53 % der Fehler wurden nicht angezeigt. Wenn man berücksichtigt, dass die Tutorin insgesamt sechs Lernertexte berichtigt hat, ist die Anzahl der korrekt angewandten Wörter bzw. Grammatikphänomene, die als Fehler markiert wurden, niedrig. Was die Anzahl der korrigierten Textstellen, die eigentlich keine Fehler waren, betrifft, sind bei Dora nur 4 % vorgekommen. Bei den von der Tutorin durchgeführten Korrekturen wurden nur 6 % der gesamten gefundenen Fehler mit Kommentaren, deren Funktion eine Fehlertherapie war, festgestellt.

Um einen besseren Überblick über Doras einzelne Korrekturverhalten zu ermöglichen, wird im Folgenden zuerst auf die Analyse der Grafik B eingegangen, in der der allgemeine Korrekturvorgang bei L1 und L2 dargestellt wird. Danach wird die Grafikanalyse C hinzugezogen, die das Verhalten der Tutorin bei den einzelnen Korrekturen bei jedem Lernenden umfasst.

Aus der Grafik B ist zu ersehen, dass die Tutorin Dora L1 bei fast allen fehlerhaften Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert hat. Da der/die Lernende zu Hause in einer Bearbeitungsphase ihre Fehler selbst berichtigen sollte, wäre zu erwarten, dass die Tutorin die unkorrekten Textstellen mit Kommentaren und/oder Korrekturzeichen kennzeichnen würde. Überraschend ist, dass weniger als ein Viertel der falschen Textstellen bei L1 kommentiert wurden und nur ca. 15 % der Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet wurden. Bei L1 wurden keine Fehler von der Tutorin berichtigt.

Bei den durchgeführten Korrekturen bei L1 ist zu vermuten, dass die begangenen Fehler dem Niveau entsprechend ganz einfach wären. Deswegen hat sich die Tutorin dazu entschieden, diese nicht zu berichtigen, sondern dem/der Lernenden die Gelegenheit zu bieten, sich zu Hause zu verbessern.

Überraschend ist, dass die Tutorin bei mehr als der Hälfte der korrigierten Fehler in den Texten von L1 vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von den Korrekturzeichen

abgewichen ist. Bei L2 wurden nur Abweichungen bei 3,77 % der Fehler festgestellt. Der Grund dafür ist in der Tabelle 1 (siehe Anhang 7a) zu erkennen. Obwohl Dora sowohl bei L1 als auch bei L2 jeweils 3 Schreibaufgaben berichtigt hat, ist nur bei L1 eine hohe Anzahl bei den Abweichungen festzustellen.

Überraschenderweise hat sich die Tutorin bei der ersten korrigierten Aufgabe von L1 geirrt und in dem Feedback-Text geschrieben: „Vielen Dank für deine Schreibaufgabe. Es hat mir viel Spaß gemacht, deinen Aufsatz zu lesen. Es gibt paar Anmerkungen zu deiner Arbeit. Sie sind blau markiert. Ich würde dich bitten, diese Fehler zu korrigieren [...]“ (Erstes Feedback an L1). Dora hat allerdings keine Anmerkungen zu den 23 gefundenen Fehlern hinzugefügt, daher hat die Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturvorgang bei dieser ersten Berichtigung 100 % betragen. Bei allen anderen korrigierten Schreibaufgaben wurden ganz wenige Abweichungen festgestellt. Man kann vermuten, dass die Tutorin den Text schnell korrigiert hat und es daher versäumt hat, die Kommentare zu verfassen oder dass es sogar ein technisches Problem gegeben hat.

Was das Thema Aufforderungen zur Selbstkorrektur angeht, hat die Tutorin Dora L2 (verglichen mit den Korrekturen bei L1) deutlich weniger zur Selbstkorrektur aufgefordert. Bei mehr als der Hälfte der falschen Textstellen musste L2 zu Hause selbst die Fehler korrigieren. Hingegen wurde L1 bei ca. 95 % der Fehler um Selbstkorrektur gebeten. Die Anzahl der Kommentare und Korrekturzeichen zeigt sich jedoch bei L2 (Kommentare 32,08 %, Korrekturzeichen 16,98 %) nur ein wenig höher als bei L1 (Kommentare 23,40 %, Korrekturzeichen 14,89%). Eigentlich sollte es so sein: Je mehr ein Tutor eine/n Lernende/n zur Selbstkorrektur auffordert, desto mehr Kommentare und Korrekturzeichen sollte er/sie anwenden, damit der/die Lernende mehr Unterstützung bei der Selbstkorrektur bekommt.

Die divergierende Anwendung von Kommentaren und Korrekturzeichen bei L1 und L2 kann zu der Vermutung führen, dass die von L2 begangenen Fehler mehr Erklärungen benötigten als die von L1, weil sie komplexer waren.

Was die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler angeht, beträgt der Anteil bei L1 fast 50 % und bei L2 mehr als 55 %. Hier zeigt Doras Korrekturvorgang keinen großen Unterschied zwischen den beiden Lernenden. Bei beiden Lernenden ist auch der Anteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, niedrig (L1: 4,26 %; L2: 3,77 %). Außerdem wurden sowohl bei

L1 als auch bei L2 sehr wenig Kommentare bzw. Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie gemacht (L1: 4,26 %; L2: 7,55 %).

Hier sei noch zu hinzuzufügen, dass die Tutorin Dora bei allen Korrekturen eine Rückmeldung an ihre Lernenden gegeben hat. Im Allgemeinen hat sie sich in ihrem Feedback bei den Lernenden für die Zusendung der Schreibaufgaben bedankt, sie für ihre Arbeit gelobt und einige Hinweise hingeschrieben, damit die Lernenden sich verbessern konnten:

Lieber R., vielen Dank für die Zusendung Deiner Aufgabe. Das hat DU sehr gut gemacht. Der Brief liest sich schnell, ist inhaltsvoll und gibt echt interessante und bunte Informationen über die Besonderheiten des brasilianischen Urlaubs. Ich habe einige Fehler gefunden, die grün markiert sind. Wenn du Fragen hast, würde ich sie sehr gerne beantworten. Auf unsere weitere Zusammenarbeit freue ich mich! LG Dora (Erstes Feedback an L2)

Liebe P., mir geht es gut. Danke. Habe zwar echt viel Stress wegen der Masterarbeit. Aber das kriege ich schon hin (hoffentlich). Wie geht es dir? Bist Du wirklich eine Designerin? Wow! Ist echt cool!!! Anbei findest Du die beiden Aufgaben, die Du übrigens super gemeistert hast. Es gibt paar Fehler Vielleicht könntest Du etwas an den Geschlechtsformen von Substantiven arbeiten, weil Deine Fehler meistens damit zu tun haben. Es ist nicht schlimm. Das lernt man schnell!))) LG Dora (Drittes Feedback an L1)

Im Folgenden wird auf die Analyse der Grafik C eingegangen, in der Doras einzelne Korrekturen pro Lernende betrachtet werden können.

Beim Betrachten der Grafik C ist zu ersehen, dass die Tutorin Dora bei den Korrekturen der Schreibaufgaben von L1 keinen Fehler korrigiert hat. Dies hat sie über die gesamte Dauer der Untersuchung beibehalten. Dora hat L1 oft aufgefordert, sich selbst zu korrigieren. Das konnte durch den hohen Prozentanteil festgestellt werden: Bei der ersten und dritten korrigierten Schreibaufgabe wurde L1 bei allen fehlerhaften Textstellen aufgefordert, die Fehler selbst zu korrigieren. Bei der zweiten Korrektur sank dieser Anteil auf 75 %.

In Hinsicht auf die Anwendung von Kommentaren zeigt sich bei den Korrekturen der Texte von L1 eine steigende Tendenz: Bei der ersten Berichtigung wurden keine Kommentare benutzt, bei der zweiten wurde ein Viertel der fehlerhaften Textstellen kommentiert und bei der dritten hat sich diese Anzahl um mehr als die Hälfte verdoppelt.

Hier kann man vermuten, dass die Tutorin bei der ersten Korrektur die/den Lernende/n testen wollte. Da der/die Lernende dem/der Tutor/in eine verbesserte Version seines/ihrer Textes schicken sollte, konnte Dora wissen, ob ihr Korrekturvorgang klar war und ob

der/die Lernende alles verstanden haben. Aus diesem Grund wurden wahrscheinlich keine Kommentare eingefügt. Bestimmt hat die Tutorin bei der zweiten Version oder bei der nächsten Korrektur bemerkt, dass sich L1 bei manchen Textstellen nicht verbessern konnte, und sie hat sich dazu entschieden, einige Stellen mit Kommentaren zu kennzeichnen.

Dennoch ist wichtig zu betrachten, dass bei der ersten korrigierten Schreibaufgaben von L1 100 % der falschen Textstellen Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen beinhielten. Bei der zweiten wurden jedoch keine Abweichungen gefunden und bei der dritten sind bei 6,25 % der korrigierten Textstellen Abweichungen vorhanden. Ein möglicher Grund dafür ist, dass die Tutorin ziemlich unsicher bei der ersten Korrektur war und daher ihr Korrekturverhalten nicht wie geplant durchführen konnte. Wenn es einen anderen Grund gäbe, stünde er wohl in dem ersten Feedback, dort steht aber nur:

Liebe P., vielen Dank für deine Schreibaufgabe. Es hat mir viel Spaß gemacht, deinen Aufsatz zu lesen. Es gibt paar Anmerkungen zu deiner Arbeit. Sie sind blau markiert. Ich würde dich bitten, diese Fehler zu korrigieren und die neue Version mir zuzuschicken Ich wünsche Dir ein schönes Wochenende! Auf Deine Arbeit freue ich mich! LG Dora (Erstes Feedback an L1)

In dieser Rückmeldung hat die Tutorin erwähnt, dass sie „Anmerkungen“ zu den fehlerhaften Textstellen gemacht habe. In der korrigierten Schreibaufgabe sind aber keine Anmerkungen zu finden, nur die in Blau markierten Stellen. Daher wird festgestellt, dass die Tutorin von ihrem abgesprochenen Korrekturvorgang abgewichen ist.

Was die Anwendung von Korrekturzeichen betrifft, so hat Dora bei den zwei ersten Korrekturen keine Korrekturzeichen benutzt und bei der letzten wurden 43,75 % der Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Ausgehend davon, dass es um die letzte Schreibaufgabe ging und die Tutorin und der/die Lernende keinen Kontakt mehr miteinander haben würden, wollte die Tutorin sicherlich bei ihrer letzten Korrektur der/dem Lernenden eine Unterstützung bei der Selbstkorrektur geben. Dafür hat sie die Kommentare angewandt.

Bei den von Dora durchgeführten Korrekturen ist eine steigende Tendenz bezüglich der Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler festzustellen: Bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe hat die Tutorin 30,43 % der Fehler Textstellen nicht erkannt und nicht korrigiert. Bei der zweiten Korrektur verdoppelte sich diese Anzahl auf 62,50 % und bei der dritten Korrektur erreicht sie 68,75 %.

Was die korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, angeht, zeigt die Analyse der Grafik C, dass bei der ersten und dritten Berichtigung der Texte von L1 keine korrekten Textstellen als Fehler gekennzeichnet wurden. Bei der zweiten Korrektur waren ein Viertel der korrigierten Textstellen eigentlich keine Fehler.

Bei der Analyse ist zudem aufgefallen, dass die Tutorin Dora bei der Korrektur des ersten Textes von L1 keine Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie angewandt hat. Hier kann man auch davon ausgehen, dass Dora einfache Fehler nicht kommentiert hat, um sicher zu gehen, dass sich der/die Lernende alleine verbessern konnte. Bei der zweiten Korrektur wurden schon einige Kommentare dieser Art (12,50 %) gemacht und bei der dritten Berichtigung sinkt diese Anzahl wieder auf 6,25 %.

Hier ist noch zu erwähnen, dass bei Doras Berichtigung von L1-Schreibaufgaben keine inkonsistenten Farbmarkierungen vorgekommen sind.

Bei L2 unterscheidet sich Doras Korrekturverhalten von L1, indem sie bei der Berichtigung des ersten Textes drei Viertel der Fehler einfach korrigiert hat und daher L2 viel weniger zu Selbstkorrektur aufgefordert hat. Hier ist zu beobachten, dass die Tutorin bei L1 und bei L2 bei der ersten Berichtigung unterschiedliche Korrekturvorgänge angewandt hat. Bei L1 hat Dora keine Fehler korrigiert, sondern sie nur markiert und der/die Lernende sollte sie korrigieren. Bei L2 hat die Tutor 75 % der falschen Textstellen einfach berichtigt und der/die Lernende musste nur 20 % der Fehler selbst korrigieren.

Dieser Divergenz kann unterschiedlich verstanden werden. Zuerst wäre zu vermuten, dass L2 viel mehr Fehler als L1 begangen hat. Aber in der Tat war der Unterschied nicht so groß, L1 hat bei der ersten Schreibaufgabe 23 Fehler gemacht und bei L2 wurden 24 Fehler angezeigt. Daher kann man davon ausgehen, dass Dora entweder einfach zwei verschiedene Korrekturarten innerhalb des Tutoriums ausprobieren wollte oder die von L2 begangenen Fehler viel komplexer und schwieriger für die/den Lernende/n alleine zu korrigieren waren.

In ihrem ersten und einzigen Lehrerbericht hat die Tutorin über ihre positiven und negativen Eindrücke bei den ersten Korrekturen geschrieben. Dora bewertet die Kommunikation mit den Lernenden, die neue Erfahrung und den Spaß am Korrigieren als sehr positiv. Als negativ betrachtet sie die auftretenden technischen Probleme mit der

Lernplattform DUO, die ihr zusammen mit ihrer Masterarbeit, den Prüfungen und Seminaren viel Stress gebracht hat. Außerdem hat die Tutorin berichtet, dass

es [...] an sich nicht schwer [ist], die Fehler zu lokalisieren. Aber es ist relativ schwierig, die Fehler „polite“ zu korrigieren, weil manchmal es nicht klar ist, was gemeint wurde. Dann stellt sich die Frage, ob man auf den inhaltlichen oder grammatischen Fehler eingehen muss. Es kommt auch vor, dass mehrer Varianten der Korrektur möglich sind. Man muss also unter mehrren Optionen die beste wählen. (Doras Lehrbericht)

Aus dem Auszug ist zu ersehen, dass nicht die Lokalisierung von Fehlern für die Tutorin problematisch war, sondern vielmehr nachvollziehen zu können, was der/die Lernende an manchen Textstellen sagen wollte und danach die Entscheidung zu treffen, ob sie den grammatischen oder inhaltlichen Fehler bei der Korrektur berücksichtigen sollte. Hier kann man vermuten, dass die Divergenzen bei dem Korrekturvorgang der Tutorin darin begründet liegen, dass eine Korrektur unterschiedlich durchgeführt werden kann und die Lehrperson deswegen vor der Herausforderung steht, unter mehreren Optionen die beste auszuwählen.

Vermutlich hat die Tutorin deswegen den Korrekturvorgang „Berichtigung durch die Lehrperson“ bei L2 nicht beibehalten. Für die nächsten Korrekturen hat sich Dora dafür entschieden, L2 zur Selbstkorrektur aufzufordern. Daher ist die Anzahl der Aufforderung von 20,83 % auf 87,50 % und 100% gestiegen. In Ergänzung dazu hat die Tutorin bei der zweiten und dritten korrigierten Schreibaufgabe Korrekturzeichen verwendet. Im Vergleich zu den korrigierten Texten bei L1 hat die Tutorin bei L2 öfter Korrekturzeichen benutzt.

Was die Anwendung von Kommentaren betrifft, hat Dora bei L2 eine schwankende Tendenz gezeigt. Bei der zwei ersten Korrekturen steigt die Anzahl von 33,33 % auf 37,50 %. Jedoch sinkt dieser Anteil bei der dritten Schreibaufgabe auf 23,08 %. Im Vergleich dazu wurden bei L1 keine Kommentare am Anfang gemacht und ab der zweiten Korrektur ist die Anzahl der Kommentare von 25 % auf 56,25 % gestiegen.

Bezüglich der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen traten bei den L2-Korrekturen viel weniger Abweichungen auf. Verglichen mit den Abweichungen bei L1, die bei der ersten Korrektur 100% und bei der dritten 6,25 % betragen, lag dieser Anteil bei L2 nur auf 8,33 % in der ersten Schreibaufgabe.

Sowohl bei der gesamten Berichtigung der Texte von L1 als auch bei der von L2 wurden keine inkonsistenten Farbmarkierungen festgestellt. Außerdem lässt sich auch bei L2 eine kontinuierlich steigende Tendenz bezüglich der Anzahl der nicht erkannten und nicht korrigierten Fehler erkennen: Bei der ersten Korrektur lag die Anzahl bei 50 %, bei der zweiten korrigierten Schreibaufgabe betrug dieser Anteil 56,25 % und bei der dritten stieg er auf 69,23 %.

Hier sei noch wichtig hinzuzufügen, dass im Vergleich zu den Korrekturen von den anderen Tutoren/innen die Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler bei Dora den höchsten Anteil (53%) erreichte.

Bei den gesamten Korrekturen hat die Tutorin Dora nur bei dem ersten korrigierten Text von L2 8,33 % von korrekt angewandten Wörtern/Grammatikphänomenen als Fehler gekennzeichnet.

Im Vergleich zu den bei L1 durchgeführten Korrekturen hat Dora bei L2 bei der ersten Berichtigung weniger Kommentare bzw. Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (4,17 %) gemacht und bei der zweiten hat die Tutorin viel mehr Kommentare dieser Art (18,75 %) gegeben.

Schließlich kann man feststellen, dass die Tutorin Dora einen Korrekturvorgang in der Vorbereitungsphase befolgt hat, der sich in der Praxisphase nur bei der Korrektur der ersten Schreibaufgabe von L2 wiederholt hat, was vermutlich daran liegt, dass die Tutorin am Anfang zwei verschiedene Korrekturvorgänge ausprobieren wollte. Die Tutorin hat nämlich in der Vorbereitungsphase bevorzugt, alle fehlerhaften Textstellen selbst zu berichtigen und keine Kommentare und Korrekturzeichen anzuwenden. Im Gegensatz dazu wurden die Lernenden von Dora in der Praxisphase stärker aufgefordert, ihre Fehler zu Hause zu berichtigen. Dazu hat die Tutorin die Schreibaufgaben mit Kommentaren und Korrekturzeichen gekennzeichnet.

4.3.2.6 Tutorin Erika

Während ihrer Teilnahme an dem Projekt hat sich die Tutorin Erika auch mit der Berichtigung eines Lernertextes in der Vorbereitungsphase auseinandergesetzt. Außerdem hat die Tutorin zwei brasilianische Studierende betreut und daher insgesamt vier

Schreibaufgaben berichtet. Von den vier korrigierten Aufgaben wurde allerdings keine über DUO korrigiert.

In der allerersten Berichtigung gab es 28 gefundene Fehler. Für die Korrektur hat sich die Tutorin einen Korrekturvorgang überlegt: Zwei Farben wurden ausgewählt: Die Farbe Grün stand für Ausdrucksfehler und Rot für Rechtschreibungsfehler u.a. Die Tutorin hat auch Pfeile verwendet, um die Aufmerksamkeit auf die falsche Position von Wörtern im Satz zu lenken. Außerdem hat Erika 15 Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Die üblichen verwendeten Korrekturzeichen waren: A (Ausdruck), R (Rechtschreibung), Verb, K (Konjugation), Z (Zeichensetzung), Anrede, Pers. (Person), Negation und Anrede. Obwohl Erika einige Korrekturzeichen am Rand des Lernertexts oder in dem Text geschrieben hat, hat sie bei manchen fehlerhaften Textstellen selbst die Fehler berichtet, besonders bei dem Rechtschreibfehler Großschreibung. Die Tutorin hat allerdings keinen Feedback-Text verfasst.

Wie schon vorher erwähnt, hat Erika in der Praxisphase vier Schreibaufgaben berichtet. Die Analyse der Grafik A liefert folgende Informationen: Bei ihrer gesamten Auseinandersetzung mit den Texten hat die Tutorin versucht, ein Gleichgewicht zu erreichen, indem sie ein bisschen mehr als der Hälfte der falschen Textstellen einfach berichtet und bei weniger als der Hälfte der gefundenen Fehler die/den Lernende/n zur Selbstkorrektur aufgefordert hat.

In Ergänzung zu diesem Korrekturverfahren hat die Tutorin einige Korrekturzeichen eingesetzt. Zu erwarten wäre, dass die Tutorin bei echten Korrekturen ein wenig mehr Zeichen für ihre Korrektur angewandt hätte. Im Gegensatz zur Vorbereitungsphase hat die Tutorin bei den vier korrigierten Schreibaufgaben nur 5,43 % von Korrekturzeichen angewandt.

Was jedoch die Korrekturfarbe angeht, hat Erika die in der Vorbereitungsphase ausgewählten Farben beibehalten, aber die haben eine andere Bedeutung erhalten: „[...] Ich entschiede mich Fehler in rot zu korrigieren und die richtigen Antworten gleich in grün in Klammern zu schreiben [...]“ (Auszug des Lehrberichts der ersten korrigierten Schreibaufgaben von L2).

Ein anderer interessanter Punkt bezieht sich auf die Anwendung von Kommentaren. Da die Lernenden bei 43,48 % der fehlerhaften Textstellen selbst zu Hause in einer zweiten Version ihre Fehler bearbeiten sollten, wäre es auch ihnen hilfreich, dass der/die Tutor/in den Lernertext mit Kommentaren und/oder Korrekturzeichen gekennzeichnet hätten. Bei

Erikas Benachrichtigungen wurden nur 10,87 % der falschen Textstellen kommentiert und nur bei 5,43 % der Fehler wurden Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie benutzt.

Von ihrem abgesprochenen Korrekturverhalten ist die Tutorin bei 7,61 % der fehlerhaften Textstellen abgewichen. Im Gegensatz zu Doras Korrekturen ist Erika bei viel weniger Stellen von ihrem Korrekturvorgang abgewichen. Aber verglichen mit den anderen Tutoren/innen sind Dora und Erika am meisten von ihrem abgesprochenen Korrekturvorgang abgewichen.

Bezüglich der Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler ist dieser Anteil bei der Tutorin Erika sowie bei Vitor und Dora sehr hoch. Insgesamt wurden 27,17 % der Fehler nicht erkannt und nicht korrigiert. Was die korrekt angewandten Wörter bzw. Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden, betrifft, zeigt sich diese Anzahl bei Erika nicht so hoch (5,43 %).

Bei der zweiten Grafikanalyse wurde gezeigt, wie sich die Tutoren/Tutorinnen bei den Korrekturen der Texte von L1 und L2 verhalten haben (siehe Grafik B). Erikas Korrekturvorgang bei L1 unterscheidet sich von der Korrekturart bei L2. Die Tutorin hat L1 viel mehr als L2 zur Selbstkorrektur aufgefordert. Im Gegensatz dazu hat Erika bei L2 ca. 85 % der Fehler einfach berichtet.

Da L1 mehr zur Selbstkorrektur aufgefordert wurde, hat die Tutorin bei dieser/diesem Lernenden Korrekturzeichen angewandt. Bei L2 sind keine Korrekturzeichen vorgekommen. Vermutlich hat Erika die Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet, damit der/die Lernende eine Unterstützung für die Selbstkorrektur hätten. Hingegen hat die Tutorin mehr Kommentare bei L2 gemacht. Man kann davon ausgehen, dass die Tutorin einige Fehler von L2 kommentiert hat, damit sich der/die Lernende später verbessern konnte.

In Hinsicht auf die Abweichungen ist Erika bei L2 mehr vom abgesprochenen Korrekturvorgang abgewichen. Bei L1 wurden 3,92 % Abweichungen gefunden und bei L2 beträgt diese Anzahl 12,20 % (siehe Grafik B). Was der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler angeht, liegt die Anzahl sowohl bei L1 als auch bei L2 bei ca. 27 %.

Bei L1 wurden mehr korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene als Fehler betrachtet, als bei L2. Der Grund dafür könnte die Zahl der gefundenen Fehler sein. Je mehr Fehler eine Lehrperson korrigieren muss, desto größer ist die Gefahr, etwas Korrektes als falsch zu erkennen. Bei L1 hat Erika ungefähr 51 Fehler berichtet und bei

L2 hat sie nur 41 Fehler gefunden (siehe Anhang Tabelle 1). Die Vermutung kann bei der Analyse der Grafik C vertiefend betrachtet werden.

Die Anzahl der Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie erweist sich als passend zu Erikas Korrekturverfahren. Da die Tutorin L1 mehr zur Selbstkorrektur aufgefordert hat, scheint es logisch, dass die Anzahl der Fehlertherapie-Kommentare bei den korrigierten Texten von L1 höher als bei L2 ist. In der Tat beträgt dieser Anteil bei L1 2,44 % und ist bei L2 viel höher bei 7,84 %.

Nun soll noch auf die Analyse der Grafik C eingegangen, um einen besseren Einblick auf den Korrekturvorgang bei den einzelnen durchgeführten Korrekturen bei L1 und L2 erhalten zu können.

Die Analyse der Grafik C zeigt sich in Übereinstimmung mit der Analyse von Grafik B und erklärt das ausgeglichene Korrekturverhalten der Tutorin Erika in der Grafik A. Bei den ersten korrigierten Schreibaufgaben von L1 hat Erika keine fehlerhaften Textstellen berichtet, stattdessen hat die Tutorin bevorzugt, die/den Lernende/n zur Selbstkorrektur aufzufordern. Dazu hat sie einige Kommentare und Korrekturzeichen verwendet.

Dieser Korrekturvorgang wurde jedoch im Laufe der Untersuchung abgebrochen und bei der zweiten Berichtigung des Texts von L1 hat sich die Tutorin dazu entschieden, so viel wie möglich selbst die Fehler zu korrigieren. Trotzdem hat Erika noch einige Fehler mit Kommentaren und Korrekturzeichen gekennzeichnet. In dem ersten Lehrbericht hat Erika erklärt, welche Gründe sie zu dieser Veränderung ihrer Korrekturart geführt haben:

Bei der ersten Korrektur für M. habe ich mich entschieden die Fehler rot zu markieren, damit sie noch eine Chance hat, ihre eigenen Fehler selber zu korrigieren. Denn ich habe gemerkt, dass M. gut auf Deutsch schreibt und ihre Kenntnisse gut sind. [...] Ich habe M. auch gefragt, ob sie mit dieser Art der Korrektur einverstanden ist, leider kam keine Antwort. Wahrscheinlich traute sie sich nicht mir zu sagen, dass sie es lieber hat, wenn man sie sofort korrigiert. Also ich habe daraus gelernt, dass man lieber gleich Fehler korrigiert und nicht den Studenten doppelte Arbeit noch mitgibt, die Fehlersuche. (Auszug des Lehrberichts der ersten korrigierten Schreibaufgaben von L1)

Dem Auszug ist zu entnehmen, dass einerseits der E-Mail-Austausch zwischen der Tutorin und L1 nicht zufriedenstellend war und andererseits die Tutorin Erika wegen einer gewissen Unsicherheit bei der Durchführung der schriftlichen Korrektur ihr Korrekturverhalten geändert hat. Diese Unsicherheit kann auch aus dem ersten Bericht bei L2 geschlossen werden:

Die Korrektur der ersten Schreibaufgabe ist mir schwer gefallen, weil ich immer mit folgenden Gedanken gespielt habe, wie zum Beispiel:
- kommen die Studenten klar mit meiner Korrektur?

- vielleicht trauen sie sich nicht mir zu sagen, wie sie es korrigiert haben wollen
- wie mache ich es besten, dass sie leichter haben Deutsch zu lernen

Ich entschied mich Fehler in rot zu korrigieren und die richtigen Antworten gleich in grün [...]. Wobei ich die richtigen Antworten am Anfang an nicht gleich schreiben wollte, sondern erst die Fehler in rot markieren und zu G. senden, damit er selber vielleicht die Fehler findet und beim zweiten Mal hätte ich die richtigen Antworten geschrieben. Auf diese Art der Korrektur hat G. keine Meinung geschrieben, deswegen dachte ich, er möchte wahrscheinlich es gleich korrigiert haben [...] (Lehrberichtsauszug der ersten korrigierten Schreibaufgaben von L2)

Anhand der zwei vorherigen Auszüge kann man davon ausgehen, dass die Tutorin Erika den brasilianischen Studierenden in einer ersten E-Mail ihre Korrekturart erklärt hat. Danach kam vermutlich der erste zu korrigierende Text von L1. Die Tutorin hat diesen Text berichtigt und der/die Lernende gefragt, ob er/sie mit dem Korrekturvorgang einverstanden war. Als die Tutorin keine Antworten von L1 und L2 erhalten hat, entschied sie sich, schon ab der ersten Korrektur von L2 ihre Korrekturart zu verändern.

Diese spürbare Unsicherheit der Tutorin kann dadurch geklärt werden, dass die ausländische Masterstudierende Erika damals noch kein Unterrichtspraktikum des Masterstudiengangs abgelegt und noch keine Erfahrung mit der schriftlichen Korrektur gemacht hatte (siehe 3.2.1.3). Aus diesem Grund versucht die Tutorin ein Feedback von ihren Lernenden zu bekommen, um zu wissen, ob sie mit ihrem Korrekturvorgang zurechtkommen. Weil sich die Lernenden nicht gemeldet haben, hat Erika ihr Verfahren beim Korrigieren sofort geändert. Bestimmt hat die Tutorin angenommen, dass die Lernenden ihre Frage nicht beantwortet haben, weil sie ihr Korrekturverfahren nicht nachvollziehen konnten.

Bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe von L2 wurden dann 91,6 % der als fehlerhaft gekennzeichneten Textstellen einfach von Erika berichtigt. Daher ist die Anzahl der Aufforderung zur Selbstkorrektur drastisch auf 8,33 % gesunken. Die Tutorin hat noch einige wenige Kommentare verwendet, aber keine Korrekturzeichen. Bei der zweiten Korrektur wurde ungefähr die Hälfte der Fehler einfach korrigiert und bei 23,5 % der Fehler wurde L2 aufgefordert, sich selbst zu korrigieren. Dazu wurden mehr Textstellen kommentiert, nämlich 23,5 %. Jedoch sind auch hier keine Korrekturzeichen aufgetreten.

In Bezug auf die Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen sind sie sowohl bei L1 als auch bei L2 nur bei den ersten Korrekturen vorgekommen. Bei L1 wurden sehr wenige Abweichungen (6,45 %) gefunden. Bei L2 hingegen sind viel mehr Abweichungen (20,08 %) aufgetreten.

Die Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler zeigt sich bei L1 und bei L2 ähnlich. Bei der ersten korrigierten Schreibaufgabe von L1 beträgt diese Anzahl 22,5 % und bei der ersten Aufgabe von L2 25 %. Allerdings sinkt dieser Anteil bei L2 in der zweiten Korrektur auf 29,4 % und bei L1 steigt er auf 35 %.

Bemerkenswert ist auch, dass sowohl der Prozentanteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler behandelt wurde als auch die Anzahl der Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie bei L1 höher als bei L2 sind.

Zusammenfassend unterscheidet sich Erikas Korrekturvorgang in der Vorbereitungsphase und in der Praxisphase. In der ersten Phase hat sich die Tutorin viel mehr mit Korrekturzeichen beschäftigt, vermutlich weil sie sich während des Seminars an der Universität mit diesem Thema auseinandergesetzt hat und die erste Korrektur eine Aufgabe im Seminar war. Innerhalb des Online-Tutoriums hat das Korrekturverhalten der Tutorin noch oszilliert. Die allererste korrigierte Schreibaufgabe von L1 hat gezeigt, dass Erika einfach die fehlerhaften gefundenen Textstellen angemerkt hat und der/die Lernende sie später selber korrigieren sollte. Bei den anderen berichtigten Schreibaufgaben verhielt sich die Tutorin ganz anders, sie hat nämlich fast alle Fehler selbst korrigiert und die Lernenden wurden nur bei wenigen Fehlern zur Selbstkorrektur aufgefordert. Bei allen in der Praxisphase durchgeführten Korrekturen ist die Anzahl der Korrekturzeichen sehr niedrig. Ein Grund dafür wäre, da sich die Tutorin für die Berichtigung durch die Lehrperson entschieden hat, hat sie wenige Korrekturzeichen gebraucht.

4.3.2.7 Tutorin Olivia

Während ihrer Teilnahme an dem Projekt hat die Tutorin Olivia einen Lernertext in der Vorbereitungsphase und drei Schreibaufgaben in der Praxisphase berichtigt. Obwohl die Tutorin zwei brasilianische Studierende betreut hat, hat sie innerhalb des Tutoriums nur drei Texte korrigieren können. L1 hat zwei Schreibaufgaben erledigt und der Tutorin geschickt. L2 hat leider nur einen Text verfasst. Wie die Tutoren Vitor, Dora, Erika und Sarah hat die Tutorin Olivia keine Berichtigung über die Plattform DUO durchführen können.

Für die in der Vorbereitungsphase durchgeführte Berichtigung hat Olivia eine Korrekturart entwickelt, in der sie die Farben Grün und Rot ausgewählt hat sowie einige

Korrekturzeichen verwendet hat. Insgesamt hat sie 26 fehlerhafte Textstellen gefunden. Die Anwendung der Farben zeigt sich aleatorisch: Bei manchen Stellen hat die Tutorin die Farbe Rot benutzt, um Fehler zu markieren, um sie durchzustreichen, um ein fehlendes Wort darauf hinzuschreiben oder um Substantive bzw. höfliche Pronomen groß zu schreiben und bei anderen Stellen hat sie dazu die Farbe Grün benutzt.

Anschließend daran hat die Tutorin folgende Kommentare unter dem Lernertext als Feedback geschrieben:

- 1) „Sie“ in der formellen Anrede groß! (2/6) / Satzanfänge groß (6)
- 2) Verbposition in „dass-Sätzen“ üben / in Aussagesätzen üben! (2,3)
- 3) Verwendung von Artikeln wiederholen! (2/4)
- 4) Nomen + Satzanfänge groß (2/3/4/5/6)
- 5) Verb passt nicht zum Subjekt! (2,3,4,6)

Aus dem Auszug ist zu ersehen, dass die Tutorin der/dem Lernenden klar machen wollte, was für einen Fehler und wo genau sie/er ihn begangen haben. Deswegen hat Olivia Zahlen dazu in Klammern wie z.B. „2/6“ geschrieben, damit weist sie auf die Zeilen hin, in denen der Fehler aufgetreten ist. Im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen war Olivia die einzige, die der/dem Lernenden in der Vorbereitungsphase zeigen wollte, in welcher Stelle er/sie welche Fehler gemacht hat. Außerdem gibt die Tutorin zielorientierte Tipps und sie versucht Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie zu verfassen.

Im Vergleich zu den anderen angehenden Lehrenden zeigt sich die ausländische Master-Studentin Olivia in ihrem Korrekturverhalten bei der Vorbereitungsphase ziemlich sicherer. Der Grund dafür könnte daran liegen, dass sie schon das Praktikum im Masterstudiengang an der Philipps Universität absolviert hat und schon als Deutschlehrerin gearbeitet hat (siehe 3.2.1.3).

Obwohl sich Olivia mit insgesamt 26 Fehlern bei dieser ersten Korrektur auseinandergesetzt hat, hat die Tutorin versucht, am Rand des Lernertexts auf der rechten Seite die Fehler in Gruppen zu kategorisieren. Daher ist die Tutorin zu einer Anzahl von neun verschiedenen Fehlerarten gekommen. Interessant ist es zu betrachten, dass Olivia die einzige Tutorin war, die Überlegungen dazu angestellt hat, wie sie eine gesamte Anzahl von kategorisierten Fehlern ermitteln könnte, z.B. wenn der/die Lernende fünf Fehler beim Großschreiben hatte, versuchte die Tutorin dies als einen Fehler zu betrachten. Bestimmt hatte die Tutorin die Absicht, den Text zu benoten oder mindestens zu bewerten, damit sie sagen konnte, wie gut oder wie schlecht der Text geschrieben wurde.

In der Praxisphase zeigt die Analyse der Grafik A, dass die Tutorin wie in der Vorbereitungsphase viele Fehler kommentiert hat. Die Anzahl der gesamten Kommentare, die Olivia in den drei korrigierten Schreibaufgaben gemacht hat, hat den hohen Anteil von 86,76 % erreicht.

In dem gesamten betrachteten Korrekturverhalten hat die Tutorin nur einige Fehler selbst berichtigt, nur 13,24 % der Fehler wurden von Olivia korrigiert. Die Tutorin hat auch nur wenige Aufforderungen zur Selbstkorrektur gemacht. Die Lernenden wurden nur bei 29,41 % der fehlerhaften Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert.

Trotz der geringen Anzahl von Aufforderungen zur Selbstkorrektur hat die Tutorin viele Fehler mit Korrekturzeichen (45,59 %) gekennzeichnet. Hier kann man davon ausgehen, dass Olivia den Lernenden bereits in ihren Kommentaren die richtigen Lösungen zu den Fehlern angeboten hat. Aus diesem Grund sind die Anzahl der einfach berichtigten Textstellen und der Anteil der Aufforderungen zur Selbstkorrektur nicht so hoch.

Hinsichtlich des abgesprochenen Korrekturverfahrens ist Olivia ganz wenig davon abgewichen. Bei 1,47 % der korrigierten Textstellen wurden Abweichungen vom Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen gefunden. Allerdings ist der Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler sehr hoch, insgesamt 41,18 %.

Aus dem ersten und einzigen Lehrerbericht zu den ersten Schreibaufgaben ist zu entnehmen, dass die Tutorin im Austausch mit ihren Lernenden nicht nur Hypothesen zu dem Lernprozess aufgestellt, sondern auch versucht hat, ihren Lernenden bei den während des Schreibens auftretenden Schwierigkeiten zu helfen:

Die Aufgaben zu korrigieren hat mir sehr viel Freude bereitet. Vor allem fand ich Wort-für-Wort-Übersetzungen oder syntaktische Übernahmen aus dem Spanischen interessant. Dabei versuchte ich mich in die Lerner hineinzusetzen und ihren Gedankengang nachzuvollziehen. [...] Während der Korrektur entschied ich mich für das Hinweisen auf Fehler statt einfacher direkter Korrektur. Dabei stoß ich auf Schwierigkeiten gewisse grammatische Phänomene zu erklären, ohne direkt die richtige Antwort zu liefern. Darüber hinaus fiel es mir nicht einfach, primäre Struktur des Satzes beibehalten ohne den Satz komplett neu schreiben zu müssen. Während der Korrektur griff ich nicht selten auf die Grammatikbücher zurück, um sicher zu stellen, dass meine Korrektur auch korrekt ist. Im Anschluss an die Korrektur erhielt ich neu bearbeitete Version der TN. Eine Teilnehmerin verstand meine Hinweise nicht und bat mich um Erklärung, da sie sich in ihrer ursprünglichen Formulierung sicher war. Darauf habe ich eine Ausführliche Erklärung geliefert und mit Beispielen untermauert. (Auszug des Lehrerberichts von Olivia)

In ihrem Bericht erwähnt die Tutorin, dass sie Probleme hat, einige grammatische Themen während der Korrektur zu erklären, ohne dass sie gleichzeitig die richtige Antwort gibt. Hier kann man vermuten, dass Olivia in manchen Stellen während ihrer Erklärung einige Lösungen gegeben hat. Interessant ist es noch zu betrachten, dass sich die Tutorin Sorgen

gemacht hat, wie sie die Originalsatzstruktur der Lernenden berichtigen konnte, ohne den Satz komplett neu zu formulieren.

Bei dem Versuch, die Fehler angemessen zu berichtigen, sie den Lernenden zu erklären und außerdem den Originalsatzbau der Lernenden beizubehalten, hat Olivia wahrscheinlich viele Fehler nicht korrigiert, die für die hier durchgeführte Untersuchung als nicht erkannte Fehler klassifiziert wurden. Daher ist der Anteil der nicht erkannten und nicht korrigierten Fehler sehr hoch.

Der Lehrerberichtsatz von Olivia berührt das in 2.4.1 behandelte Thema Fehlerfestlegung durch die Lehrenden. In ihrer alltäglichen Praxis müssen sich Lehrende bei einer mündlichen oder schriftlichen Korrektur entscheiden, was als Fehler angesehen wird und was nicht. Dabei wird erwartet, dass ihre Kompetenz weitgehend mit der sprachlichen bzw. grammatikalischen Norm übereinstimmt. Rösler (2012, S. 152f) hebt noch hervor, dass muttersprachliche Lehrende manchmal von ihren Lernenden nach einer Begründung für ihren Fehler gefragt werden und oft eine nicht besonders befriedigende Antwort geben, nämlich „Das ist halt so“. Im Gegensatz dazu wird bei einer nicht-muttersprachlichen Lehrperson eher eine explizit formulierte sprachliche Norm zur Erklärung von Fehlern verwendet.

Die Tutorin Olivia hat in ihrem Bericht erwähnt, dass eine Lernende ihre Hinweise nicht verstanden und nach einer Begründung gefragt habe. Olivias Reaktion passt zu dem von Rösler beschriebenen Verhalten. Als nicht-muttersprachliche angehende Lehrende versucht Olivia dem/der Lernenden eine explizite und gut formulierte Erklärung zu geben: „Darauf habe ich eine ausführliche Erklärung geliefert und mit Beispielen untermauert“.

Obwohl sich die Tutorin Mühe gegeben hat und oft in Grammatikbüchern nachgeschlagen hat, hat die Tutorin ziemlich viele korrekt angewandte Grammatikphänomene als Fehler angesehen. Diese Anzahl lag bei den gesamten korrigierten Schreibaufgaben bei 7,35 %. Da der Faktor Muttersprachler- und Nicht-Muttersprachler-Sein bei der Erkennung eines korrekt angewandten Wortes/Grammatikphänomens als ein Fehler sehr relevant ist, wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen.

Da die Tutorin Olivia viel Wert auf die Anwendung von Kommentaren in ihren Korrekturen gelegt hat, war bereits abzusehen, dass die Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie einen hohen Anteil erreichen würden. Tatsächlich beträgt die Anzahl dieser Kommentare 42,65 %.

In der Analyse von Grafik B ist zu erkennen, dass die Tutorin Olivia ein einheitliches Korrekturverhalten bei ihren durchgeführten Berichtigungen der Schreibaufgaben von L1 und L2 beibehalten hat. Im Allgemeinen hat Olivia bevorzugt, die Fehler zu markieren und zu kommentieren. Insgesamt wurden sowohl bei L1 als auch bei L2 ca. 85 % der fehlerhaften Textstellen mit Kommentaren gekennzeichnet. Allerdings hat die Tutorin mehr Fehler bei L1 berichtigt, als bei L2. Daher hat sie L1 viel weniger als L2 zur Selbstkorrektur aufgefordert.

Obwohl Olivia L1 nur bei einem Viertel der gefundenen Fehler zur Selbstkorrektur aufgefordert hat, hat die Tutorin ein wenig mehr Korrekturzeichen bei L1 angewandt. Bei L1 wurden fast zwei Viertel der falschen Textstellen mit Korrekturzeichen angemerkt und bei L2 lag diese Anzahl bei 40 %.

Bemerkenswert ist der ziemlich ähnliche Anteil der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler bei den korrigierten Schreibaufgaben von den beiden Lernenden. Sowohl bei L1 als auch bei L2 erreichte er ca. 40% oder 41 %. Hingegen wurden nur bei L1 korrekt angewandte Wörter bzw. Grammatikphänomene als Fehler gekennzeichnet.

Was den Prozentsatz der Abweichungen betrifft, ist die Tutorin nur bei L1 vom abgesprochenen Korrekturverhalten bzw. von Korrekturzeichen abgewichen.

Während Olivia bei L1 Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie bei 35,42 % der Fehler angewandt hat, hat sich diese Anzahl bei L2 fast verdoppelt und ca. 60 % der fehlerhaften Textstellen beinhalteten bei L2 solche Kommentare.

Anhand der Analyse der Grafik C kann man betrachten, wie sich die Tutorin Olivia bei den einzelnen Korrekturen verhalten hat. Bei L1 hat die Tutorin in der ersten Berichtigung fast ein Viertel der fehlerhaften Textstellen selbst korrigiert und nur bei 15,15 % der Fehler der/dem Lernenden 1 zur Selbstkorrektur aufgefordert. Trotz der niedrigeren Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur hat Olivia in der ersten Korrektur fast zwei Viertel der gefundenen Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet und mehr als drei Viertel der Fehler kommentiert.

In der zweiten korrigierten Schreibaufgabe von L1 hat die Tutorin keine Fehler einfach berichtigt, sondern sie hat bevorzugt, alle fehlerhaften Textstellen zu kommentieren, Korrekturzeichen (53 %) anzuwenden und die/den Lernende/n zur Selbstkorrektur (46,67 %) aufzufordern.

In Bezug auf die nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler ist es wichtig zu erwähnen, dass Olivia in der ersten korrigierten Schreibaufgabe von L1 ein bisschen mehr als ein Viertel der Fehler nicht erkannt hat. In der zweiten Korrektur hat sich diese Anzahl auf 66,67 % erhöht. Hier kann man vermuten, dass sich die angehende Lehrende bei der ersten Berichtigung viel mehr Mühe gegeben hat und alle Fehler berichtigen wollte. Aus diesem Grund hat die Tutorin sogar korrekt angewandte Wörter/Grammatikphänomene (15,15 %) als Fehler gekennzeichnet.

Was die Anwendung von Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie angeht, beträgt die Anzahl bei der ersten Korrektur ein bisschen mehr als ein Viertel und bei der zweiten Berichtigung schon fast zwei Viertel. Ein Grund dafür könnte sein: Da die Tutorin bei L1 mehr Fehler korrigiert hat, brauchte sie nicht so viele Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie. Immerhin wurden Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren nur bei der ersten Korrektur festgestellt.

Bei der einzigen korrigierten Schreibaufgabe von L2 hat die Tutorin auch ganz wenige Fehler selbst berichtigt und 85 % der Fehler kommentiert. Dabei hat Olivia L2 bei 40 % der gefundenen Fehler noch zur Selbstkorrektur aufgefordert. Um L2 bei der Selbstkorrektur zu unterstützen, hat die Tutorin noch Korrekturzeichen benutzt. Die Anzahl der angewandten Korrekturzeichen betrug 40 %.

Hinsichtlich der nicht erkannten und nicht korrigierten Fehler erreichte diese Anzahl bei dem korrigierten Text von L2 auch einen hohen Anteil von 40 %. Da die Tutorin viele Kommentare erstellt hat, war es zu erwarten, dass sie auch viele Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie verwendet hat. Insgesamt 60 % der fehlerhaften Textstellen enthielten Kommentare solcher Art.

Im Großen und Ganzen kann man feststellen, dass sich die Tutorin Olga sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Praxisphase Sorgen darüber gemacht hat, wie sie ihren Lernenden ihre Fehler erklären könnte. In der Vorbereitungsphase hat die Tutorin Kommentare unter den Lernertext geschrieben, in denen sie die genaue Zeile angegeben hat, wo der/die Lernende den entsprechenden Fehler finden konnte und dazu noch eine Erklärung verfasst. In der Praxisphase ist die Anzahl der Kommentare sehr hoch, fast 90 % der Fehler wurden kommentiert. Daher kann man feststellen, dass Olga innerhalb des Tutoriums ein relativ stabiles Korrekturverfahren hatte, in dem sie viele fehlerhafte Textstellen kommentiert hat und bei den Aufforderungen zur Selbstkorrektur die Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet hat.

4.3.3 Allgemeiner Korrekturvorgang im Vergleich

In diesem Teil der Arbeit wird der allgemeine Korrekturvorgang der Tutoren/innen innerhalb des Online-Tutoriums dargestellt und eine kurze Zusammenfassung der bisher analysierten Vorbereitungs- und Praxisphase beschließt dieses Kapitel. Dabei stehen die von den Tutoren/innen am meisten angewandten Kriterien im Mittelpunkt. Um die Daten für diesen Teil besser analysieren und auswerten zu können, wurde anhand der Gruppe von Grafiken A eine Tabelle mit dem Prozentanteil der Kriterien erstellt (siehe Anhang 8 Tabelle 4).

Bei der Betrachtung der Tabelle 4 ist zu ersehen, dass die Tutorinnen Magdalena, Erika und Karin das Kriterium 1 am meisten verwendet haben. Die Tutorin Magdalena hatte im Vergleich zu den anderen die fehlerhaften Textstellen am meisten einfach berichtigt. Magdalena hat insgesamt 57,89 % der gefundenen Fehler selbst berichtigt. An zweiter Stelle steht Erika, die 56,52 % der Fehler korrigiert hat. An dritter Stelle kommt dann Karin, die 53,96% der unkorrekten Textstellen von der Tutorin selbst berichtigt hat.

Die Korrektur durch die/den Lehrende/n erreichte bei Magdalenas Korrekturverfahren ein Gleichgewicht, indem die Tutorin 51,32 % der Fehler kommentiert hat (Kriterium 2) und 34,21 % der falschen Stellen mit Korrekturzeichen (Kriterium 4) sowie 43,42 % der Fehler mit Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie gekennzeichnet hat (Kriterium 10). Interessant ist noch zu erwähnen, dass die Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden und deswegen nicht korrigierten Fehler (Kriterium 6) bei Magdalenas Korrekturen 1,32 % beträgt. Bei allen anderen Tutoren/innen lag dieser Anteil bei 0 %.

Bei Erika wird ein anderer Korrekturvorgang beobachtet. Obwohl sich die Tutorin auf dem 2. Platz bei der Anwendung der Korrektur durch Lehrende befindet, bevorzugte sie die Korrektur durch die Lernenden (Kriterium 5). Bei Erika wurden die Lernenden bei 43,48 % der unkorrekten Textstellen zur Selbstkorrektur aufgefordert. Die Anzahl der Kommentare und Korrekturzeichen ist im Gegensatz zu Magdalena sehr niedrig. Daher kann man feststellen, dass die Tutorin nicht so viel Wert darauf gelegt hat, ihre Lernenden bei der Selbstkorrektur zu unterstützen.

Die Tutorin Karin geht in ihren Korrekturen auch ganz anders vor. Trotz der vielen Korrekturen durch die Lehrperson hat die Tutorin ihren einzigen Lernenden bei 41,58 % der gefundenen Fehler zur Selbstkorrektur aufgefordert. Im Vergleich zu Erika hat sich Karin Gedanken gemacht, wie sie ihren Lernenden am besten bei der Selbstkorrektur

unterstützen könnte. Daher hat die Tutorin 31,19 % der unkorrekten Textstellen mit Korrekturzeichen versehen.

Was die Anwendung des zweiten Kriteriums angeht, hat sich der Tutor Vitor am meisten damit auseinandergesetzt. Bei seinen Berichtigungen wurden 98,06 % der gefundenen Fehler kommentiert. An zweiter Stelle folgt Olivia mit 86,76 % der kommentierten Fehler und an dritter Stelle befindet sich Magdalena mit einer Anzahl von 51,32 % der Kommentare.

Vitors Korrekturverfahren zeigt eine Vorliebe für die Berichtigung durch die Lernenden, die durch die hohe Anzahl der Aufforderung zur Selbstkorrektur (61,54 %, Kriterium 5) festgestellt werden konnte. Neben dem hohen Anteil der Kommentare wird der Korrekturvorgang von Vitor durch die Anwendung von Korrekturzeichen (63,46 %, Kriterium 4) und Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie (67,37 %, Kriterium 10) ausgeglichen.

Bei Vitors Berichtigungen scheint noch interessant zu betrachten, dass bei 17,31 % der fehlerhaften Textstellen inkonsistente Farbmarkierungen (Kriterium 6) aufgetreten sind. Bei allen anderen Tutoren/innen beträgt diese Anzahl 0%. Wie schon im Teilkapitel 4.3.2.1 erwähnt wurde, hat Vitor mehrere Farben beim Korrigieren verwendet, um die Fehler besser unterscheiden zu können. Die Farbauswahl und Kategorisierung der Fehler wurden während der Korrektur vermischt und eine Farbe, die zu einer bestimmten Kategorie von Fehlern gehört hat, wurde in späteren Korrekturen einer falschen Kategorie zugeordnet, was bei den Lernenden zur Verwirrungen führen kann.

Im Vergleich zu Vitor hat Olivia trotz der Anwendung von so vielen Kommentaren ihre Lernenden viel weniger zur Selbstkorrektur aufgefordert (29,41 %, Kriterium 5). Interessant war es zu betrachten, dass die Tutorin bei ihren durchgeführten Korrekturen noch eine große Anzahl von Korrekturzeichen (45,59 %) und Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie (42,65 %) verwendet hat. Bei Olivias Korrekturverfahren führt die Divergenz zwischen der niedrigen Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur und der hohen Zahl von Anwendungen von Korrekturzeichen und Kommentaren zu der Hypothese, dass die Tutorin die gefundenen fehlerhaften Textstellen bereits mit den Kommentaren für ausreichend hält.

Hinsichtlich des Kriteriums 3 ist die Tutorin Dora am meisten von dem abgesprochenen Korrekturverfahren abgewichen. Bei 26 % der von der Tutorin korrigierten Textstellen wurden Abweichungen festgestellt. Außerdem ist der Prozentanteil der Aufforderungen zur

Selbstkorrektur bei Dora am höchsten (77 %) im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen. Trotz dieser hohen Anzahl hat die Tutorin viel weniger Kommentare (28%) und Korrekturzeichen (16 %), verglichen mit Vitor und Sabrina, angewandt. Ein anderer interessanter Punkt bei Doras Korrekturen bezieht sich auf das Kriterium 8, auf das später noch eingegangen wird.

Im Vergleich zu den anderen Tutoren/innen war Sabrina die Tutorin, die am meisten Korrekturzeichen verwendet hat. Sie hat insgesamt 77,78 % der von ihr fehlerhaften gefundenen Textstellen mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. An zweiter Stelle kam Vitor, der bei 63,46 % der erkannten Fehler Korrekturzeichen eingefügt hat. An dritter Stelle befindet sich Olivia, die Tutorin hat bei 45,59 % der unkorrekten Textstellen Korrekturzeichen angewandt.

Bei Sabrina kann die hohe Anzahl bei der Anwendung von Korrekturzeichen so erklärt werden: Da die angehende Lehrende ihre/n einzige/n Lernende/n innerhalb des Tutoriums bei 58,33 % der gefundenen Fehler zur Selbstkorrektur aufgefordert hat, wollte sie die/den Lernende/n dabei unterstützen und hat außerdem für ihre selbst durchgeführten Korrekturen viele Zeichen gebraucht, die den Lernenden zeigen sollten, um was für eine Art von Fehlern es sich gehandelt hat. Im Gegensatz zu Vitor, der die gefundenen Fehler kaum selber berichtigt hat (3,85 %) und viele Kommentare (98,06 %) sowie Korrekturzeichen (63,46 %) verwendet hat, hat Sabrina mehr Fehler einfach korrigiert (25 %) und viel weniger Kommentare (22,22 %) gemacht.

Zurückgreifend auf Doras Korrekturen ist zu sehen, dass Dora diejenige Tutorin war, die am meisten Fehler nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert hat (53 %). An zweiter Stelle war die Tutorin Olivia mit einer Anzahl von 41,18 % und danach kommen Erika mit 27,17 % und Vitor mit 25 %. Die vier Tutoren/innen, die die höchste Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler bei ihren Berichtigungen erreicht haben, sind alle ausländische Master-Studierende bzw. ausländische angehende Deutschlehrende. Bei den muttersprachlichen Master-Studierenden zeigt sich diese Anzahl viel niedriger. Die Tutorin Karin hat insgesamt nur 3,96 % der fehlerhaften Textstellen nicht erkannt und nicht korrigiert. Bei Magdalena wurden 11,84 % der gefundenen Fehler und bei Sabrina 8,33 % der unkorrekten Textstellen nicht erkannt und nicht korrigiert.

Bei den Muttersprachlerinnen ist zudem nicht auszuschließen, dass sie in eigenen Fällen den Fehler zwar bemerkt haben, es aber vorgezogen haben, ihn nicht zu markieren. Gründe dafür können sein, dass bereits so viele Fehler markiert waren, dass sie es als ungünstig für

die Evaluation ausgesehen haben, weitere Fehler zu markieren. Es kommt auch in Frage, dass sie den Fehler für zu schwierig zu erklären hielten oder dass sie davon ausgingen, er sei unwichtig oder auf dem Sprachstand der Lernenden zu akzeptieren. Natürlich könnten auch Nicht-Muttersprachler/innen solche Überlegungen angestellt haben, bei Muttersprachler/innen ist jedoch das Nicht-Bemerken von Fehlern für manche Fehlerarten wenige zu erwarten. Was Fehler in der Zeichensetzung, der Groß- und Kleinschreibung in schwierigeren Fällen sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung betrifft, so sind die Muttersprachler/innen den Nicht-Muttersprachler/innen oft kaum überlegen.

Interessant ist noch zu betrachten, wie hoch die Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomenen, die als Fehler gekennzeichnet wurden, bei den ausländischen und muttersprachlichen Masterstudierenden ist. Bei Vitor und bei Olivia lag diese Anzahl bei 7,69 % und bei 7,35 %. Bei Sabrina waren 5,56 % der Fehler eigentlich korrekt angewandte Wörter.

Im Vergleich zu der Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler, bei der der Prozentanteil bei den ausländischen angehenden Lehrenden viel höher als bei den muttersprachlichen waren, ist der Anteil der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomenen, die als Fehler angesehen wurden, bei zwei ausländischen Tutorinnen ein bisschen höher als bei einer muttersprachlichen Tutorin. Dieser Unterschied ist trotzdem nicht sehr bedeutend.

Aus den angeführten Daten ist zu entnehmen, dass die ausländischen angehenden Lehrenden in der Untersuchung viel mehr Fehler nicht erkannt haben und daher sie nicht korrigiert haben.

In Bezug auf das Kriterium 10 hat der Tutor Vitor in Übereinstimmung mit seinem Korrekturvorgang am meisten Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie (67,37 %) gemacht. An zweiter Stelle befindet sich Magdalena mit 43,42 % solcher Kommentare und an dritter Stelle Olivia mit 42,65 %.

Im Allgemeinen können die an dem Online-Tutorium teilgenommenen Tutoren/innen in vier Gruppen kategorisiert werden. Diese Kategorisierung schließt den/die Tutor/in nicht aus den entsprechenden anderen Kategorien aus. Das heißt, ein/e Tutor/in, der/die viele Kommentare gemacht hat, kann auch viele Korrekturzeichen angewandt haben.

In der ersten Gruppe befinden sich die Tutoren/innen, die mehr als die Hälfte der fehlerhaften Textstellen einfach selbst korrigiert haben: Magdalena, Erika und Karin. In der zweiten Gruppe sind die Tutoren/innen, die die gefundenen Fehler am meisten

kommentiert haben: Vitor, Olivia und Magdalena. Zu der dritten Gruppe gehören die Tutoren/innen Sabrina, Vitor und Olivia, die den höchsten Prozentanteil von Korrekturzeichen erreicht haben. In der vierten Gruppe sind Dora, Vitor und Erika, die ihre Lernenden am meisten zur Selbstkorrektur aufgefordert haben.

Bemerkenswert ist, dass einige Tutoren/innen zu denselben Kategorien gehören, und sich trotzdem an verschiedene Korrekturvorgänge gehalten haben. Magdalena, Erika und Karin haben insgesamt fast denselben Prozentanteil von Berichtigung durch die Lehrperson, aber ihr Korrekturverhalten unterscheidet sich wesentlich. Magdalena hat als Ergänzung zu ihren Korrekturen Kommentare und Korrekturzeichen ausgewählt, obwohl die Tutorin ihre Lernenden sehr wenig zur Selbstkorrektur aufgefordert hat. Hingegen hat Erika ihre Lernenden viel mehr zur Selbstkorrektur aufgefordert und dennoch viel weniger Kommentare benutzt. Erika hat kaum Korrekturzeichen verwendet. Im Vergleich zu Erika und Magdalena hat Karin ihre Lernenden viel mehr zur Selbstkorrektur aufgefordert und als Unterstützung dazu hat die Tutorin viel mehr Korrekturzeichen als Kommentare angewandt.

Der Tutor Vitor und die Tutorin Olivia haben im Durchschnitt 90 % der von ihnen gefundenen Fehler mit Kommentaren gekennzeichnet. Ihre Korrekturart ähnelt sich, indem sie versucht haben, wenige Fehler zu berichtigen und ihren Lernenden die Gelegenheit anzubieten, zu Hause über ihre Fehler zu reflektieren und sie zu korrigieren. Um ihre Lernenden besser unterstützen zu können, haben die beiden außer Kommentaren viele Korrekturzeichen gebraucht und viele Kommentare mit Funktion einer Fehlertherapie gemacht. Der einzige Unterschied bei ihrem Korrekturvorgang liegt in der Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur. Obwohl Vitor nur zwei Texte von zwei Lernenden berichtigt hat, ist seine Anzahl an Aufforderungen viel höher als bei Olivia, die drei Texte von zwei Lernenden korrigiert hat.

Im Vergleich zu Vitor und Olivia, die auch so viele Korrekturzeichen angewandt haben, hatte die Tutorin Sabrina ein anderes Korrekturverhalten. Sabrina hat nicht nur mehr fehlerhafte Textstellen berichtigt, sondern auch bevorzugt, wenige Kommentare zu machen und durch die Korrekturzeichen ihre/n einzige/n Lernenden zu unterstützen.

Wie Vitor und Sabrina hat die Tutorin Dora viel stärker als alle anderen Tutoren/innen ihre Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert. Ihr Korrekturverhalten unterscheidet sich trotzdem von dem der anderen Teilnehmer: Während Vitor und Sabrina eine große Anzahl an Korrekturzeichen angewandt haben, hat Dora viel weniger Zeichen für ihre Korrektur

gebraucht. Stattdessen hat die Tutorin ein wenig mehr Kommentare als Sabrina in den Berichtigungen verwendet.

Im Folgenden werden die bisher analysierte Vorbereitungs- und Praxisphase der vorliegenden Untersuchung in Kürze zusammengefasst.

Der theoretische Teil des Tutoriums (die sogenannte Vorbereitungsphase) zeigt, dass die meisten Masterstudierenden bei ihrer ersten Auseinandersetzung mit einem Lernertext im Projekt die übliche Korrekturart „Berichtigung durch Lehrende“ bevorzugt haben (siehe Anhang 11 – Übersicht über die Korrekturverfahren). Der Student Vitor und die Studentinnen Karin, Magdalena, Sabrina sowie Dora hatten einen ähnlichen Korrekturvorgang in dieser Phase. Zuerst haben die Studierenden die fehlerhaften Textstellen markiert bzw. durchgestrichen und sie danach selbst berichtigt. Bei den Textstellen, an denen Wörter gefehlt haben, haben einige das richtige Wort darüber geschrieben. Im Gegensatz dazu haben sich Erika und Olivia für ein anderes Korrekturverfahren entschieden. Beide Studentinnen haben versucht, die Korrekturarten „Berichtigung durch Lehrende“ und „Berichtigung durch Lernende“ gleichermaßen anzuwenden.

Obwohl sich die Masterstudierenden am Anfang dieser theoretischen Phase nicht mit dem Thema Korrekturzeichen beschäftigt haben, war überraschenderweise die Anwendung solcher Zeichen entscheidend. Die Studentinnen Sabrina und Dora haben keine Fehler mit Korrekturzeichen versehen und bei dem korrigierten Lernertext von Vitor, Magdalena und Karin sind vereinzelte Zeichen vorgekommen. Bei der durchgeführten Korrektur von Erika und Olivia spielten hingegen die Korrekturzeichen eine große Rolle. Beide haben fast die Hälfte der gefundenen Fehler mit Zeichen markiert und ihre Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert.

Verschiedene Gründe können zu diesem Unterschied geführt haben. Als die Untersuchung begann, befanden sich die Masterstudierenden im 3. Semester. Möglicherweise haben Erika und Olivia vorher an Seminaren mit dem Thema Fehlerkorrektur teilgenommen und dies hat vermutlich ihren Korrekturvorgang beeinflusst. Natürlich könnte es auch sein, dass die anderen Versuchspersonen auch solche Seminare besucht haben. Aber nur bei den beiden Studentinnen schien es den genannten Effekt zu haben. Hier soll auch die Erfahrung als Deutschlernende berücksichtigt werden. Als Nicht-Muttersprachlerinnen wurden Erikas und Olivias Schreibaufgaben von Deutschlehrenden berichtigt, die möglicherweise

Korrekturzeichen verwendet haben. Das ist ein anderer Faktor, der auf ihre Korrekturart einwirken könnte.

Hinsichtlich des Verfassens eines Feedback-Textes haben nur drei Studierende (Magdalena, Dora und Olivia) eine Rückmeldung an die Lernenden mit einem Lob und Hinweisen zur Lernerkorrektur geschrieben. Hier scheint es interessant zu beobachten, dass die Studentin Erika trotz der Aufforderungen zur Selbstkorrektur kein Feedback verfasst hat. Anscheinend fand die angehende Lehrende die Verwendung von Korrekturzeichen ausreichend, um die Lernenden bei der Selbstkorrektur zu unterstützen.

Ein Grund für die niedrige Anzahl der Rückmeldungen an die Lernenden könnte sein, dass die Masterstudierenden nur auf die Berichtigung des Textes konzentriert waren und daher vergessen haben, dass einer Korrektur ein Dialog mit der/dem Lernenden zugrunde liegt. Das Thema Fehlerkorrektur und Korrekturrückmeldung wurde in der darauf folgenden Seminarsitzung behandelt, um die Aufmerksamkeit der angehenden Lehrenden darauf zu lenken.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der das Korrekturverhalten der Masterstudierenden in der Vorbereitungsphase unterscheidet, betrifft die Farbauswahl (Schriftfarbe des Stiftes) zur Durchführung der Korrektur. In der alltäglichen Praxis berichtigen Lehrende mit unterschiedlichen Farben. Einige vermeiden allerdings die Korrekturfarbe Rot, weil sie tendenziell eine autoritäre bzw. aggressive Ausstrahlung hat. Daher soll diese Farbe äußerst gezielt genutzt werden. Bei den Masterstudierenden waren die meisten verwendeten Farben innerhalb der ersten Phase des Projekts Blau, Rot, Schwarz und Grün. Die Studentin Karin hatte Schwierigkeiten, sich zu entscheiden, mit welcher Farbe sie korrigieren sollte. Nach langen Überlegungen hat sie die Entscheidung getroffen, ihre Korrektur mit einem Bleistift durchzuführen.

Karins Verhalten zeigt die übliche Unsicherheit bei angehenden Lehrenden, wenn sie einen Lernertext berichtigen müssen: Wie soll ich an die begangenen Fehler im Lernertext herangehen? Markieren oder Durchstreichen und das richtige Wort darüber schreiben? Karin war die einzige Studierende, die dieses Thema in einem kurzen Bericht zu Wort gebracht hat.

Hervorzuheben ist es, dass Erika und Olivia sogar zwei verschiedene Farben in ihrer Korrektur verwendet haben. Da die Studentinnen Korrekturzeichen benutzt und ihre/n Lernende/n zur Selbstkorrektur aufgefordert haben, kann man davon ausgehen, dass sie ihr

Korrekturverfahren ergänzen wollten. Die Masterstudentin Erika hat beispielsweise die Farbe Grün für Ausdrucksfehler und Rot für Rechtschreibungsfehler benutzt.

Der kurze Bericht, in dem die Studentinnen Karin und Erika ihre Entscheidung für zwei verschiedene Korrekturfarben begründet haben, weist darauf hin, dass sich die angehenden Lehrenden bei ihrer ersten Begegnung mit dem zu korrigierenden Lernertext viele Fragen gestellt haben, wie z.B. was genau korrigiert werden soll, welche Farbe sich für eine Korrektur eignet usw. Im Rahmen des Seminars wurden diese Themen zum Ausdruck gebracht und die Masterstudierenden konnten über ihre Schwierigkeiten beim Korrigieren diskutieren.

Ferner ist die Anzahl der gefundenen fehlerhaften Textstellen zu betrachten. Obwohl die Masterstudierenden in der ersten Phase des Tutoriums denselben Lernertext gelesen und berichtet haben, hat die Anzahl der identifizierten Fehler bei jedem Studenten/jeder Studentin zwischen 13 und 28 oszilliert (siehe Anhang 11). Der Auslöser für diese Varianz und die am Anfang der Korrektur üblicherweise gestellten Fragen gründet sich auf die unterschiedlichen Verständnisse des Begriffs Fehler, dessen Definition verschiedene Perspektiven umfassen kann (vgl. Kleppin, 1997. S. 12f; Rösler, 2012, S. 154f).

Zu vermuten war es am Anfang, dass die ausländischen Masterstudierenden weniger Fehler im Vergleich zu dem muttersprachlichen Studierenden erkannt haben. In der Tat haben die vier Studierenden Magdalena, Dora, Erika sowie Olivia am meisten Fehler in dieser Phase gefunden und nur Magdalena ist Deutschmuttersprachlerin. Die zwei anderen muttersprachlichen Studentinnen Karin und Sabrina sowie der ausländische Student Vitor haben viel weniger Fehler identifiziert.

Dies weist auf die Problematik der Fehlerfestlegung durch Lehrende hin (Rösler, 2012, S. 152f). In der Praxis entscheidet eine Lehrperson, was als Fehler angesehen wird und was nicht. In diesem Fall ist es zu erwarten, dass die Kompetenz ausländischer Lehrenden weitgehend mit der sprachlichen Norm übereinstimmt, weil eine Lehrperson eine entscheidende Rolle bei der Fehlerbestimmung hat. Normalerweise sind nicht-muttersprachliche Lehrende strenger bezüglich Grammatik- und Rechtschreibungsfehler als muttersprachliche Lehrende, die ihrerseits mehr Wert auf die Kommunikation und das Verständnis der Aussagen legen.

Aus der Datenanalyse dieser Phase ist zu entnehmen, dass der/die Lernende viele Interpunktionsfehler begangen hat und die meisten muttersprachlichen Studierenden diese Fehler nicht beachtet haben, weil sie sich mehr auf die Verständigung des Textes

konzentriert haben. Da sich der/die Lernende auf der Niveaustufe A2 befanden und schon ziemlich viele Fehler bei dem kleinen Text gemacht hat (siehe Anhang 3), haben sich die meisten muttersprachlichen Masterstudierenden dafür entschieden, nur die schwersten Fehler, die die Kommunikation beeinträchtigt haben, zu korrigieren. Hingegen haben die meisten ausländischen Studierenden versucht, alle Fehler zu berichtigen.

Ein weiterer Vorteil dieser Phase ist die Tatsache, dass die angehenden Deutschlehrenden darauf aufmerksam gemacht wurden, dass Fehler zunächst einmal etwas ganz Nützliches sind. Sie gehören sowohl zum Mutterspracherwerb als auch zum Fremdsprachenlernen und können zeigen, dass die Lernenden ihre eigenen Hypothesen über die zu lernende Sprache bilden.

Es ließ sich auch feststellen, dass die Masterstudierenden in der Vorbereitungsphase zum ersten Mal die Gelegenheit hatten, sich mit einem authentischen Lernertext zu befassen bzw. ihn zu korrigieren. Für diese erste Korrektur konnten sich die Masterstudierende ausreichend Zeit nehmen und den Text zu Hause zu berichtigen. So konnten sie nicht nur die Fehler analysieren, sondern auch überlegen, wie sie den Text am besten berichtigen könnten.

Die Auswertung der o.g. Phase belegt, dass die angehenden Deutschlehrenden noch ziemlich unsicher bei dem Umfang mit den Fehlern und der Korrektur eines Textes waren, obwohl die meisten außer der Studentinnen Karin und Erika schon über Erfahrung als Lehrende verfügt und schon Lernertexte berichtigt haben.

Einer der größten Vorteile dieser Phase hängt jedoch mit dem Ideenaustausch zusammen, der im Seminar in der folgenden Sitzung durchgeführt wurde. Dadurch haben die Studierenden die unterschiedlichen Varianten der Korrektur eines einzelnen Textes erfahren und konnten über die während des Korrigierens auftretenden Probleme miteinander sprechen.

Ferner soll berücksichtigt werden, dass diese erste Berichtigung eine große Bedeutung für die Masterstudentinnen Karin und Erika hatten. Die beiden hatten zuvor noch nie eine schriftliche Korrektur vorgenommen und konnten viel davon profitieren, denn sie konnten sowohl Erfahrungen beim Korrigieren sammeln und ihre Ängste und Zweifel im Seminar verbalisieren als auch Lösungen für ihre eingangs gestellten Fragen erhalten.

Im Rahmen des in der Vorbereitungsphase durchgeführte Blockseminars „Unterrichten mit neuen Medien / Einführung in das Korrigieren per Teletutorium“ wurde den Masterstudierenden durch die Auseinandersetzung mit Theorien, Meinungen und

Einstellungen zur Fehlerkorrektur und zum Einsatz der digitalen Medien sowie mit Kleppins vorgeschlagenen Korrekturverhalten ermöglicht, das eigene Korrekturverhalten zu reflektieren, neue Korrekturtechniken kennen zu lernen bzw. mit dem Ziel auszuprobieren, den Schreiblernprozess für sich selbst und ihre Lernenden produktiver und abwechslungsreicher an der deutschen Sprache gestalten zu können.

Im Zusammenhang mit der Erprobung verschiedener Korrekturverfahren wurde den angehenden Deutschlehrenden am Ende des Blockseminars als mögliche Hausarbeit für einen benoteten Schein angeboten, eine didaktisch begründete Korrektur vorzunehmen. Die Analyse der Daten zeigt, dass vier Masterstudierende diese Option gewählt haben. Allerdings hat nur eine Studentin davon am Projekt WiSo teilgenommen: Karin. Im Gegensatz zu ihrer allerersten durchgeführten Berichtigung hatte sie in ihrer Hausarbeit bzw. didaktisch begründeten Korrektur sowohl einen sichereren Umgang mit den Fehlern als auch ein entschlosseneres Korrekturverhalten⁴².

Weiterhin belegen die analysierten korrigierten Schreibaufgaben im Online-Tutorium, dass sich die Tutoren/innen für verschiedene Korrekturformen und -farben entschieden haben (siehe Anhang 11). Der Tutor Vitor und die Tutorin Olivia haben ihre Korrektur in einer Word-Datei mithilfe der Funktion „neuer Kommentar“ durchgeführt und andere Werkzeuge dieses Programms (Texthervorhebungsfarbe, Schriftfarbe, Unterstreichen und Durchstreichen) angewandt. Die Tutorin Magdalena hat auch in einer Word-Datei korrigiert und die Kommentar-Funktion des Programms benutzt. Allerdings hat sie ihre erstellten Kommentare in ihrem Feedback-Text anhand der Hinweise „siehe“ ergänzt. Hingegen haben die Tutorinnen Dora und Erika eine andere Variante der Nutzung des Programms Word ausgewählt: Beide haben ihre Korrekturen der fehlerhaften Textstellen im Lernertext mithilfe von Klammern geschrieben.

Die Tutorin Karin hat sogar die in der Word-Datei geschickten Lernertexte ausgedruckt, sie handschriftlich berichtigt, ihre korrigierte Version eingescannt und sie ihrem einzigen Lernenden per E-Mail zurückgeschickt. Die Tutorin Sabrina hat hingegen ihre Korrektur in Word ganz anders eingerichtet: in einer Tabelle mit zwei Spalten. In der ersten Spalte war

⁴²Im für die Studie durchgeführten Blockseminar haben sich die Versuchspersonen mit der Berichtigung von insgesamt drei Texten auseinandergesetzt. Die Auswertung des ersten korrigierten Textes wurde schon in diesem Teil der Arbeit berücksichtigt. Die zwei weiteren Korrekturen wurden nach Kleppins Modell bei den anderen Werkstätten „schriftliche Korrektur“ in Gruppenarbeit im Seminar vorgenommen und die Ergebnisse konnten nicht gesammelt werden. Aus diesem Grund können sie in diesem Teil nicht miteinbezogen werden.

die Schreibaufgabe zu finden und in der zweiten hat die Tutorin pro Zeile mal Korrekturzeichen und mal kurze Kommentare zu den entsprechenden Fehlern geschrieben.

Im hier untersuchten Online-Tutorium wird die Vielfalt der Korrekturform nicht nur bei der ausgewählten Art der Korrektur im Programm Word und Korrekturfarbe bzw. Farbenhervorhebung betrachtet, sondern auch bei den gesamten Korrekturverfahren (Grafikgruppen A):

- Vitor und Olivia haben beispielsweise wenige fehlerhafte Textstellen selbst korrigiert, sie haben bevorzugt, die Fehler mit Kommentaren und Korrekturzeichen zu versehen und entweder in den Kommentaren oder im Feedback-Text zielorientierte Tipps bzw. Erklärungen zu den Fehlern (Fehlertherapie) zu schreiben.
- Karin hat hingegen einen Korrekturvorgang ausgewählt, bei dem sie sowohl fehlerhafte Textstellen selbst korrigiert als auch ihre Lernenden zur Selbstkorrektur bestimmter Fehler aufgefordert hat. Die Tutorin hat nur wenige Kommentare gemacht und mehr Fehler mit Korrekturzeichen gekennzeichnet.
- Magdalena hat im Gegensatz zu Karin mehr Fehler kommentiert und sie mit Korrekturzeichen versehen. Obwohl die Tutorin viele Kommentare und einige Korrekturzeichen verwendet hat, hat sie ihre Lernenden ganz wenig zur Selbstkorrektur aufgefordert. Sie hat bevorzugt, mehr Fehler selbst zu berichtigen. Trotzdem hat die Tutorin den Lernenden zielorientierte Tipps bzw. Erklärungen zu den Fehlern (Fehlertherapie) geschrieben.
- Wie Magdalena hat Erika mehr fehlerhafte Textstellen selbst berichtigt. Allerdings hat die Tutorin im Vergleich zu Magdalena viel mehr ihre Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert. Dazu hat Erika kaum Korrekturzeichen und Kommentare verwendet.
- Sabrina hat in ihrer einzigen Berichtigung bevorzugt, mehr Korrekturzeichen zu benutzen und die Lernende zur Selbstkorrektur aufzufordern. Die Tutorin hat wenige Fehler selbst korrigiert und kaum Kommentare zu den Fehlern gemacht.
- Wie Sabrina hat Dora ihre Lernenden in den meisten Fällen zur Selbstkorrektur aufgefordert. Im Gegensatz zu Sabrina hat die Tutorin ganz wenige Korrekturzeichen verwendet. Dennoch hat sie einige fehlerhafte Textstellen selbst berichtigt und einige Kommentare erstellt.

Da die Tutoren/innen meistens zwei Lernende im Rahmen des Tutoriums betreuten, führten die oben unterschiedlichen dargestellten Ergebnisse zu folgender Frage: War der Korrekturvorgang der Tutoren/innen bei ihren Lernenden einheitlich oder sind auch interne unterschiedliche Korrekturformen vorgekommen?

Um diese Frage beantworten zu können, wurde auf die Grafikgruppen B und C zurückgegriffen. Die Datenanalyse ergab, dass sich das Korrekturverhalten bei L1 und L2 bei Vitors und Olivias korrigierten Schreibaufgaben einheitlich zeigen. Ebenfalls waren der Korrekturvorgang der Tutorinnen Sabina und Karin, die jeweils nur eine/n einzige/n Lernende/n innerhalb des Tutoriums begleitet hat, stringent. Bei Karin ist eine Schwankung in ihrer Korrekturart zu erkennen. Dies ist damit zu begründen, dass die Tutorin wesentlich mehr Korrekturzeichen verwendet hat, als sie die Lernplattform DUO verwendete. Die erhobenen Werte dieses einmaligen Korrekturvorgangs lassen sich damit erklären, dass die Tutorin auf der Plattform DUO (technisch bedingt) nur wenige Fehler selbst korrigieren kann und daher ihren Lernenden zur mehr Selbstkorrektur auffordern muss.

Im Gegensatz zu den anderen Tutoren/innen hatte Magdalena unterschiedliche Korrekturvorgänge bei L1 und L2 und das hatte keine Beziehung zu ihrer über DUO durchgeführten Berichtigung zu tun, sondern mit einem möglichen Ausprobieren von zwei Korrekturformen.

Abschließend ist bei Doras und Erikas Korrekturen Folgendes zu beobachten: Die beiden Tutorinnen hatten jeweils bei der ersten Berichtigung von einem Lernertext dasselbe Korrekturverfahren angewandt wie in der Vorbereitungsphase. Bei den nachfolgenden korrigierten Schreibaufgaben weicht der Korrekturvorgang bei beiden stark vom ursprünglichen Korrekturvorgang ab. Danach bleibt dieser aber konstant.

5 Fazit und Ausblick

Zu Beginn dieser Studie wurde ein Einblick in den Ausbildungsprozess von Fremdsprache-Lehrenden sowie in die Reformüberlegungen und -vorschläge für eine Verbesserung dieses Prozesses gegeben. Zu diesem Thema werden unterschiedliche Standpunkte vertreten. Darüber hinaus wird in der Fachdiskussion am häufigsten die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung als Grund für eine beträchtliche Praxisferne kritisiert.

Bei der Lehrerausbildung von Master-DaF-Studierenden an der Philipps Universität Marburg, an der die Versuchspersonen während dieser Untersuchung studiert haben, wird die Verzahnung zwischen berufsbezogenem Theoriewissen und praktischen Handlungsroutinen gut ausgewogen angeboten. Beispielsweise bringen die Dozenten/innen des DaF-Masterstudiengangs der Universität Marburg authentische Lernertexte in die Seminare zur Korrektur. Damit verschaffen sie den Studierenden einen ersten Überblick über das schriftliche Korrekturverfahren.

Allerdings ist der Umgang mit Fehlern viel komplexer als nur Fehler zu identifizieren und zu korrigieren. Dies umfasst viele andere wichtige Elemente, die zum Lehr- und Lernprozess gehören, wie z.B. die Förderung des Schreiblernprozesses und die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden. Außerdem soll darauf hingewiesen werden, dass es wichtig ist, den zukünftigen Lehrenden ein Ausübungstraining während ihrer Ausbildung in allen relevanten Dimensionen anzubieten, die nicht nur die reine Korrekturtätigkeit umfassen. Gerade wegen der großen Skepsis, die inzwischen in Bezug auf die Wirksamkeit von Korrekturen aufgekommen ist, ist die Ausbildung der angehenden Lehrpersonen in Korrektur- und Feedback-Verfahren besonders wichtig geworden.

Mit der hier vorliegenden Studie wurde ein Versuch unternommen, Masterstudierenden als zukünftigen DaF/DaZ-Lehrenden die Praxis im Rahmen der Lehrtätigkeiten, die das Berichten, Bewerten und Beurteilen von Lernertexten beinhalten, nahe zu bringen. Zudem soll anschlussfähiges und berufsqualifizierendes Wissen aufgebaut werden. Dafür wurde das Kooperationsprojekt WiSo zwischen der Philipps Universität Marburg und zwei brasilianischen Bundesuniversitäten ins Leben gerufen.

In der Diskussion über die Entwicklung der Kompetenz bei angehenden Lehrenden wird vorgetragen, dass Kompetenzen durch schulisch-unterrichtliche Lernarrangements

beeinflusst werden können und die Potenziale der Lehrkompetenz auf Erfahrung und vorherige Lernprozesse zurückgreifen (Zydati, 2010, S. 59; Klieme et al. 2003, S. 72). Diesem Plädoyer zufolge wurden das Blockseminar „Unterrichten mit neuen Medien/Einführung in das Korrigieren per Teletutorium“ und das Online-Tutorium für die vorliegende Studie eingerichtet. Die Zielsetzung der hier durchgeführten Untersuchung war es, beantworten zu können, ob und gegebenenfalls wie das für diese Studie eingerichtete Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beitragen kann.

Um einen allgemeinen Überblick über das den Versuchsteilnehmern eingangs bereits zur Verfügung stehende Wissen im Rahmen des schriftlichen Korrekturverfahrens erhalten und Antworten auf die o.g. Frage sammeln zu können, wurden die Masterstudierenden der Universität Marburg in der Vorbereitungsphase in der ersten Seminarsitzung aufgefordert, einen authentischen Lernertext als Hausaufgabe zu berichtigen. Daraus ergab sich ein Stand vor der Intervention. Das Ergebnis war ein ähnlicher Korrekturvorgang bei fast allen angehenden Lehrenden, sie haben nämlich die übliche Korrekturart „Berichtigung durch Lehrende“ angewandt, wobei nur einige Studierende zusätzlich einen Feedback-Text an die/den Lernende/n verfasst haben. Ein besonderes Merkmal dieser Phase betrifft die deutlich wahrnehmbare Unsicherheit der angehenden Lehrenden bei der Fehlermarkierung und -berichtigung.

Wie in jedem Seminar zur Fehlerkorrektur wurde den Masterstudierenden in der Vorbereitungsphase theoretisches Wissen im Rahmen der Lehrtätigkeit „schriftliche Texte korrigieren“ vermittelt. Zudem haben die Masterstudierenden Ausbungstrainings im schriftlichen Korrekturbereich mit authentischen Lernertexten in den sogenannten „Werkstätten schriftliche Korrektur“ und insbesondere mit Korrekturen am Beispiel des von Kleppin (1997, S. 55ff) vorgeschlagenen Korrekturverfahrens durchgeführt. Die Sprachlehrforscherin Karin Kleppin schlägt einen schriftlichen Korrekturvorgang des Lernertextes in Schritten einer Korrektursequenz vor, damit die Lernenden einen bewussten Umgang mit ihren Fehlern entwickeln können (siehe 2.4.3.2).

Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass Kleppins Korrekturart in dieser Studie nicht als ein universelles Rezept betrachtet werden soll. Vielmehr sollte der Schwerpunkt der Anwendung dieses Korrekturvorgangs meines Erachtens darauf liegen, den Masterstudierenden die Möglichkeit zu geben, neue Korrekturtechniken auszuprobieren und ihre eigenen Einstellungen zum Korrigieren und ihr Korrekturverhalten zu überprüfen.

Die Datenauswertung des Online-Tutoriums (die sogenannte Praxisphase dieser Studie), die im Kapitel 4.3.2 dargestellt wurde, hat eine Reihe unterschiedlicher Erkenntnisse hervorgebracht. Im Folgenden wird auf diese Erkenntnisse und darauf aufbauend genauer auf die Beantwortung der Forschungsfrage eingegangen.

Das Tutorium wurde zu Lern- und Übungszwecken konzipiert und zeigte, wie unterschiedlich die angehenden Lehrenden das im Seminar erworbene Wissen⁴³ über die Korrektur umgesetzt haben. Festzustellen ist, dass sich die Korrekturverfahren der Master-DaF-Studierenden im Vergleich zu den Korrekturvorgängen in der Vorbereitungsphase verändert haben. Jeder hat bei der Durchführung der Korrekturen neben dem im Seminar Gelernten auch seine eigenen vorhandenen Didaktik- und Grammatikkenntnisse miteinfließen lassen.

In der Tat verbesserte sich in der Praxisphase das anfängliche Korrekturverhalten der Studierenden nach den Instruktionen, insofern sie als wesentlich mehr mit Korrekturzeichen, Kommentaren zu Fehlern und Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie sowie Aufforderungen zur Selbstkorrektur gearbeitet haben. Bei der in der Vorbereitungsphase vorgenommenen Berichtigung haben die Masterstudierenden dagegen kaum Fehler mit einfachen Kommentaren bzw. Kommentaren mit Fehlertherapie-Funktion versehen und darüber hinaus wurde die/der Lernende nicht zur Selbstkorrektur aufgefordert.

Diese Verbesserung war allerdings bei einem Teil der Studierenden keine dauerhafte Entwicklung: Nach einiger Zeit fielen einige angehende Lehrende auf das ursprüngliche Korrekturverhalten zurück. Die Rückkehr zur anfänglichen Korrekturart gründet sich bei einigen Studierenden auf die Tatsache, dass sich ihre Lernenden nicht zum Lehrerkorrekturverhalten geäußert haben. Auf diese Weise sind die zukünftigen Lehrenden davon ausgegangen, dass die Lernenden unzufrieden mit der Korrekturart waren und daher entschieden sie sich wieder für die traditionelle Form „Berichtigung durch die Lehrperson“. Andere Masterstudierende brauchten ein wenig mehr Zeit, bis sie den Schritt gewagt haben, die im Seminar eingeübten Korrekturverfahren auszuprobieren, und haben die erste Korrektur im Online-Tutorium genauso wie die erste Berichtigung in der Vorbereitungsphase vorgenommen.

⁴³Da alle Wissen-Typen längerfristig über systematische vernetzte und kumulative Lernprozesse aufgebaut bzw. erworben werden, musste in der Analyse die Lernbiografie der Masterstudierenden berücksichtigt werden. Viele verfügen über Lehrererfahrung und haben schon einmal Lernertexte berichtigt.

Natürlich könnten die innerhalb eines Seminars durchgeführten Korrekturen ohne ein Online-Tutorium zu den gleichen oben dargestellten Ergebnissen führen. Der Kontakt zu den brasilianischen Studierenden hat allerdings den Erfahrungshorizont der angehenden Lehrenden um einen wichtigen Aspekt der schriftlichen Berichtigung bereichert: die Kommunikation zwischen Lehrperson und ihren Lernenden. Damit konnte die Interaktion im untersuchten Online-Tutorium einen positiven Beitrag zur Entwicklung der schriftlichen Evaluationskompetenz angehender Lehrpersonen leisten. Die angehenden Deutschlehrenden haben durch mehrere Korrekturen im Tutorium erfahren bzw. ausüben können, wie sie ihre Lernenden bei ihrem Schreiblernprozess begleiten und ihnen dabei helfen können, ihre Fehler zu verstehen bzw. korrigieren und ihre Schreibfertigkeit zu verbessern. Außerdem haben die Studierenden der Philipps Universität Marburg ausprobiert, wie sie am besten eine Schreibaufgabe berichtigen können und somit Feedback an ihre Lernenden verfassen können. Dass einige von ihnen im Laufe des Online-Tutoriums zu ihrem ursprünglich praktizierten Korrekturverfahren zurückgekehrt sind, ist möglicherweise auch ein durchaus zu beachtendes Ergebnis: Nach der Erprobung eines empfohlenen Korrekturverfahrens haben sie festgestellt, dass sie und/oder ihre betreuten Lernenden damit nicht zurechtkamen. Im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrpersonen kann man darauf reagieren und solche „Fehlschläge“ auch ansprechen.

Die ausgewerteten Daten haben auch gezeigt, wie viele verschiedene Möglichkeiten es gibt, einen als Word geschickten Lernertext zu kommentieren, mit Korrekturzeichen zu versehen und zu korrigieren. In vielen Fällen kann man den Lernenden ersparen, bei Berichtigungen längere Passagen, in denen keine Fehler angemerkt wurden, neu zu schreiben. Welches der Verfahren, die von den Tutoren/innen eingesetzt wurden, letztlich für die Lehrperson am effektivsten und für die Lernenden am hilfreichsten ist, könnte Gegenstand zukünftiger Untersuchungen werden.

Ein weiterer Vorteil von Online-Tutorien, in denen nur die Texte weniger Lernender korrigiert werden müssen, ist die Gelegenheit für die einzelnen Lehrenden, verschiedene Korrekturverfahren anzuwenden und zwar in Abhängigkeit davon, was die Lehrperson als für die entsprechenden Lernenden am besten geeignet ansieht. Dies haben zwar im Tutorium nur zwei der Studierenden tatsächlich praktiziert, es wäre aber sicher ein Vorteil, der im Korrektur-Tutorien genutzt werden könnte, weil nicht – wie in einer Präsenz-Lernergruppe üblich – ein einheitliches Korrekturverfahren mit festgelegtes Korrekturzeichen für alle vermittelt und praktiziert werden muss.

Im Rahmen des Einsatzes als Tutoren/innen erhielten die angehenden Lehrenden der hier durchgeführten Studie die Gelegenheit, sich mit ihren Lernenden auszutauschen und etwas über die brasilianische Kultur zu erfahren, speziell im Hinblick auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Im Vergleich zur Praxisphase haben sich die Masterstudierenden in der Vorbereitungsphase nur mit der Korrektur eines Textes beschäftigt, im Fokus standen der Umgang mit den Fehlern und ihre Korrektur. Unter dem Begriff Textkorrektur lässt sich in der Regel das Korrigieren eines Textes hinsichtlich Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik verstehen. Allerdings ist diese Definition ein wenig oberflächlich und unpräzise, wenn man als Lehrperson Schreibaufgaben berichtigt. In diesem Prozess stehen im Hintergrund noch zwei andere wichtige Faktoren: der/die Lernende und der Schreiblernprozess.

Wenn eine Lehrperson eine Schreibaufgabe liest, sollte sie nicht nur die Rolle als Korrektor/in übernehmen, sondern auch als Lektor/in. Als Lektor/in sollen Lehrende im Korrekturverfahren einen kooperativen und dialogischen Leseprozess durchführen, in dem ein Lernender/eine Lernende eingebunden ist. Das Online-Tutorium hat den zukünftigen Deutschlehrenden dieser Studie diese zwei Faktoren anbieten können. Die Masterstudierenden der Philipps Universität Marburg haben brasilianische Deutschstudierende in ihrem Schreiblernprozess auf Deutsch begleitet, unterstützt und ihre Texte berichtigt.

Vor einer Textkorrektur ist es wichtig, zu wissen, was die Lernenden schon können sollen. Bei einem Online-Tutorium ist es natürlich unmöglich eine komplette Lernbiografie eines/einer Lernenden zu berücksichtigen. In der alltäglichen Praxis beschäftigt sich eine Lehrperson auch mit dem Lernprozess in einer Klasse, die sie normalerweise mehr oder weniger gut kennt. In manchen Fällen kommen neue Lernende im Lauf eines Kurses hinzu und die Lehrperson muss sich Zeit nehmen, damit sie sich besser über den Lernstand dieser Lernenden informieren kann und sie bei ihrem Lernprozess begleiten kann. Heutzutage trägt der GeR viel dazu bei, weil er eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung zu Spracherwerb, -anwendung und -kompetenz darstellt. Anhand der Kann-Beschreibungen des GeRs kann sich eine Lehrperson besser vorstellen, auf welcher Niveaustufe sich ein/eine Lernender/Lernende befindet und was sie von ihm/ihr erwarten kann.

Damit die Masterstudierenden als Tutoren/innen innerhalb des Online-Tutoriums in dem Korrekturverfahren einen kooperativen und dialogischen Leseprozess durchführen

konnten, hatten sie nach der Vorbereitungsphase ein Treffen, in dem das aktuelle Lehrwerk, mit dem die Deutschstudierenden in Brasilien gelernt haben, und das vorherige Lehrwerk dargestellt wurden (siehe Anhang 4a und 4b). Auf diese Weise konnten sich die angehenden Lehrenden besser vorstellen, auf welcher Niveaustufe ihre brasilianischen Lernenden waren und was sie an Themen behandelt hatten sowie welche Vokabeln gut eingeführt waren.

Wie schon vorher erwähnt, zeigt die Datenanalyse, dass sich das innerhalb des Online-Tutoriums beobachtete Korrekturverhalten der Masterstudierenden bzw. Tutoren/innen im Vergleich zu dem in der Vorbereitungsphase verändert hat. Es haben zwar alle Tutoren/innen Korrekturzeichen verwendet, aber einige haben mehr Fehler mit Korrekturzeichen als andere versehen. Dies lässt erkennen, dass die Masterstudierenden ausprobieren wollten, was sie im Rahmen des Blockseminars, in dem darauf hingewiesen wurde, dass nicht immer jeder Fehler angemerkt werden müsse, gelernt haben.

Der Fall einer Tutorin, die sich ab der zweiten korrigierten Schreibaufgabe entschieden hat, die Lernertexte einfach selbst zu berichtigen, zeigt, wie unterschiedlich die Auswirkungen der vermittelten Praxisphase waren. Der Grund, weshalb ihr Verhalten nicht den Empfehlungen entsprochen hat, war, dass die Tutorin bei der ersten Korrektur im Online-Tutorium ihre Lernenden gefragt hat, ob sie ihre Berichtigung verstanden hätten. Da die Lernenden keine Rückmeldung gegeben haben, hat die Masterstudierende angenommen, dass die Lernenden mit ihrer Art, die Fehler einfach anzumerken, nicht zurechtkamen, und entsprechend hat sie ihren Korrekturvorgang grundlegend verändert.

Diese Episode zeigt erneut die Unsicherheit der zukünftigen Lehrenden beim Korrigieren. Tatsächlich kann eine erfahrene Lehrperson ihre Lernenden danach fragen, ob sie mit ihrer Korrekturart zurechtkommen. Dadurch möchte die Lehrperson erfahren, ob die Lernenden Rückfragen zu dem Lehrerkorrekturvorgang haben. Falls sie die Berichtigung bzw. die Korrekturart nicht verstehen, erklärt die Lehrperson ihre Vorgehensweise. Im Fall dieser Tutorin war es so, dass sie vor der ersten Korrektur viele Überlegungen dazu angestellt hat, was passiert, wenn sie in einer bestimmten Form korrigiert, jedoch von den Lernenden nicht verstanden wird und möglicherweise keine Antwort bekommt. Außerdem schrieb die Tutorin in dem ersten Lehrerbericht, dass sie erwartet hatte, dass die Lernenden ihr sagen, wie sie ihre Texte korrigiert haben möchten.

Bisher wurden die positiven Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung bzw. des Korrigierens von angehenden Lehrenden in einem Online-Tutorium präsentiert.

Selbstverständlich lassen sich auch Nachteile bei einem solchen Online-Tutorium erkennen. Da das Projekt unterschiedliche und weit voneinander entfernte Universitäten in Verbindung gesetzt hat, sind Kommunikationsprobleme aufgetreten. Zuerst wurde geplant, dass die Dozenten/innen der brasilianischen Universitäten die zu dem Online-Tutorium gehörenden Schreibaufgaben im Unterricht verteilen und ihren Studierenden den Zeitraum für die Erledigung der Aufgaben bewusst machen und die Einhaltung der Fristen kontrollieren sollten. Aus unbekanntem Gründen hat ein/eine Dozent/in das nicht umsetzen können und außerdem war er/sie eine Zeit lang nicht erreichbar. Eine schnelle Lösung für das Problem musste gefunden werden, die brasilianischen Studierenden wurden per E-Mail kontaktiert und erhielten auch auf diesem elektronischen Weg die Schreibaufgaben. Ohne eine Lehrperson, die für den Rücklauf an die Tutor/innen sorgt, ist jedoch die Gefahr groß, dass nur wenige Studierende tatsächlich ernsthaft an den Schreibaufgaben arbeiten und sich genau mit der Korrektur beschäftigen. Somit bekommen die Tutor/innen auch kaum Rückmeldungen zur Wirkung ihrer Korrektur.

Ein anderer Nachteil des Korrigierens via Internet betrifft die Anwendung eines elektronischen Wegs. In der hier vorliegenden Untersuchung wurde die Lernplattform DUO anfangs als Hauptweg gewählt, weil sie sowohl einen schnellen und direkten Zugang zu den über die Plattform gelieferten Daten anbieten konnte, als auch weil die Masterstudierenden und die brasilianischen Studierenden von der Plattform für ihr Studium profitieren konnten. Beide Versuchsgruppen konnten verschiedene Werkzeuge der Plattform anwenden, wie z.B. Foren einrichten, daran teilnehmen, ein Modul des Online-Kurses ausprobieren. Leider konnten diese Vorhaben aufgrund von technischen Problemen nicht in die Tat umgesetzt werden: Auf der einen Seite hatten die Studierenden in Brasilien große Schwierigkeiten das zu der Plattform passende Programm zu installieren bzw. zu verstehen und keine/n Ansprechpartner/in von DUO vor Ort zur Unterstützung. Auf der anderen Seite konnten die Masterstudierenden in Deutschland trotz der DUO-Schulung nicht mit der Lernplattform umgehen. Viele Masterstudierende haben die technische Beratung von DUO kontaktiert, aber leider war die Plattform damals mit den Apple-Programmen nicht kompatibel. Aus diesem Grund konnten Studierende mit ihrem Laptop keinen Zugang zu der DUO-Lernplattform erhalten. All diese zeitraubenden Probleme haben dazu geführt, dass sich die angehenden Lehrenden und ihre brasilianischen Lernenden dafür entschieden haben, ihre Schreibaufgaben und Berichtigungen per E-Mail in einer Word-Datei zu schicken. Damit waren die Korrekturmöglichkeiten auf das reduziert, was relativ einfach mit Word durchgeführt werden kann.

Angesichts der o.g. Probleme stellt sich die folgende Frage für zukünftige Online-Korrektur-Tutorien: Welche Kommunikationsalternativen können außer einer Lernplattform oder dem Austausch von E-Mails als elektronische Wege zur Verfügung gestellt werden? Zurzeit wird an vielen Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen in verschiedenen Ländern die freie Software zum Betreiben einer Lernplattform ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) benutzt, wodurch nicht nur internetbasierte Lehr- und Lernmaterialien erstellt und verfügbar gemacht werden können, sondern auch Kommunikation und Kooperation unter Lehrenden und Lernenden sowie Organisation für komplette Kurse umgesetzt werden können. Die Nutzungsmöglichkeiten dieser Software könnten für Online-Korrektur-Tutorien genutzt werden. Eine weitere Alternative wäre die Nutzung des kostenlosen Instant-Messaging-Dienstes „Skype“, der Videokonferenzen, Telefonate, sofortige Nachrichtenübermittlung, Dateiübertragung und Übertragung des Bildschirminhalts eines Computers Screen-Sharing ermöglicht. Mit Skype könnten sogar mündliche Korrekturen geübt werden, ein Problem wäre allerdings die Aufzeichnung für die Dozenten, die die Tutor/innen betreuen und ihnen Rückmeldungen geben sollten.

Was die Abgabetermine der Schreibaufgaben angeht, konnten viele brasilianische Studierende diese nicht einhalten, was ebenfalls den Ablauf des durchgeführten Online-Tutoriums beeinträchtigt hat. Einige haben ihren Tutoren/Tutorinnen die erste Schreibaufgabe geschickt, aber danach nicht mehr am Tutorium teilgenommen, allerdings ohne ihre Tutorin/ihren Tutor zu informieren. Diese Ausflüchte sowie späten oder versäumten Abgaben haben die Tutoren/innen, die ihrerseits auch sehr durch ihre sonstigen Lehrveranstaltungen eingespannt waren, überfordert und teilweise auch entmutigt.

Für die Verbesserung von Online-Korrektur-Tutorien wäre es wichtig, in zukünftigen Untersuchungen näher zu betrachten, wie die Tutoren/innen bzw. die angehenden Lehrenden auf die alltäglichen Schwierigkeiten im Tutorium reagieren und welche Effekte ihre Reaktionen für ihre Ausbildung und ihre Lernenden bringen. Im Rahmen weiterer Untersuchungen lässt sich ebenfalls fragen, wie eine motivierende Korrektur durchgeführt werden kann, die die Lernenden Fortschritte machen lässt. Nicht zu vergessen wäre die Seite der Lernenden, die auch eine wichtige Rolle in Online-Korrektur-Tutorien spielen und deren Perspektive in dieser Untersuchung nicht einbezogen werden konnte. Interessant wäre dann zu analysieren, welche Korrekturart den Lernenden am Ende des Tutoriums mehr geholfen hat und ob eine Lernerberatung zur Verbesserung der Fertigkeit des Schreibens beiträgt. Dies könnte Gegenstand zukünftiger Untersuchungen werden.

Trotz aller aufgetretenen Probleme belegen die ausgewerteten Daten, dass die angehenden Lehrenden die wichtigsten Komponenten, die das schriftliche Korrekturverfahren ausmachen, im Online-Tutorium einsetzen konnten: Fehleridentifizierung, -beschreibung, -erklärung, -bewertung und -therapie (siehe 2.4.2). Festzustellen war, dass sich die Masterstudierenden bei den ersten Begegnungen mit den zu korrigierenden Schreibaufgaben viele Fragen gestellt haben, wie z.B. was und wie genau korrigiert werden soll. Aus der Problematik der Fehlerdefinition in der Fachdiskussion (siehe 2.4) kann geschlossen werden, dass es auch für die zukünftigen Lehrenden und sogar für die erfahrenen Lehrenden eine große Schwierigkeit darstellt, festzustellen, was genau in einem Lernertext als Fehler markiert werden sollte.

Hier soll auf das Kriterium 8 bei der Datenanalyse zurückgegriffen werden, bei dem es sich um die Anzahl der nicht erkannten und daher nicht korrigierten Fehler handelt. Die ausgewerteten Daten weisen darauf hin, dass die ausländischen Masterstudierenden viel mehr Fehler nicht erkannt und nicht korrigiert haben als die muttersprachlichen Studierenden. Dieser Unterschied bei der Fehlererkennung stößt auf die unterschiedlichen Perspektiven des Fehlerbegriffs, die Kleppin (1997, S. 19-23; 2010a, S. 224) analysiert hat. Die von der Autorin gesammelten Fehlerdefinitionen wurden in Kriterien klassifiziert (siehe 2.4.1), die nicht nur sprachlich fehlerhafte Textstellen (falsche Rechtschreibung, grammatisch fehlerhaft, falsches oder fehlerhaftes Wort, fehlerhafte Wortgruppe) umfassen, sondern auch fehlerhafte Stellen, die zwar gegen keine grammatikalischen Regeln verstoßen, aber im Deutschen nicht so gebraucht werden, sowie Fehler, die sozial und kulturell bedingt in der entsprechenden Situation oder in dem entsprechenden Text unpassend sind.

Mit den o.g. Fehlern haben sich die angehenden Lehrpersonen in ihren durchgeführten Korrekturen im Online-Tutorium auseinandergesetzt. Die Auswertung der korrigierten Schreibaufgaben zeigt, dass die ausländischen Tutoren/innen die sprachlich fehlerhaften Textstellen erkannt, markiert und/oder korrigiert haben. Bei den nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehlern (Kriterium 8) belegen die analysierten Daten, dass die ausländischen Masterstudierenden viele unkorrekte Textstellen, die zwar gegen keine grammatikalischen Regeln verstoßen haben, aber im Deutschen nicht so gebraucht werden, und viele Fehler, die sozial und kulturell bedingt in dem entsprechenden Text unpassend sind, nicht erkannt und deswegen nicht korrigiert haben.

Obwohl sich dieser Prozentsatz bei einigen muttersprachlichen Tutoren/innen auch als ein wenig hoch erwiesen hat, wird vermutet, dass sie zwar in manchen Fällen die fehlerhaften Textstellen erkannt haben, es aber vorgezogen haben, sie nicht zu markieren. Ein Grund dafür könnte sein, dass bereits so viele Fehler markiert wurden, dass die Muttersprachler/innen es als ungünstig betrachtet haben, weitere Fehler zu markieren. Auch in Frage kommt, dass sie den Fehler für zu schwer zu erklären gehalten haben oder dass sie überlegt haben, die fehlerhafte Textstelle sei unwichtig bzw. auf dem Sprachstand der Lernenden noch akzeptabel. Natürlich könnten auch Nicht-Muttersprachler/innen solche Überlegungen angestellt haben, bei Muttersprachler/innen ist jedoch das Nicht-Bemerken von Fehlern für manche Fehlerarten kaum zu erwarten. Was allerdings Fehler in der Zeichensetzung, der Groß- und Kleinschreibung in schwierigeren Fällen sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung betrifft, so sind die Muttersprachler/innen den Nicht-Muttersprachler/innen oft kaum überlegen.

Ein weiterer wichtiger Vorteil der Auseinandersetzung im Tutorium mit den Schreibaufgaben der brasilianischen Studierenden bezieht sich auf die Aufstellung sprachlicher Hypothesen, die die Lehrenden während ihrer Berichtigung gemacht haben, um die Fehler der Lernenden zu erklären. Dies gelingt umso besser, je eher die Tutoren/innen die Sprache ihrer Lernenden oder eine ähnliche Sprache beherrschen, hier also eine andere romanische Sprache. Beispielsweise hat eine Tutorin in ihrem ersten Lehrerbericht folgendes geschrieben: „Vor allem fand ich Wort-für-Wort-Übersetzungen oder syntaktische Übernahmen aus dem Spanischen interessant. Dabei versuchte ich mich in die Lerner hineinzusetzen und ihren Gedankengang nachzuvollziehen.“ Aus dieser Erkenntnis lässt sich schließen, dass die eingangs aufgestellten Hypothesen den angehenden Lehrenden helfen können, nachzuvollziehen, warum der/die Lernende einen bestimmten Fehler begeht und wie sie ihr/ihm behilflich sein kann, solche Fehler zu vermeiden und sich zu verbessern.

Zudem lassen sich aus den analysierten Daten zwei übliche Unterschiede bei dem Korrekturverhalten von muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Lehrenden erkennen, die als zwei Seiten einer Münze betrachtet werden können: Auf der einen Seite ist die Unsicherheit der Nicht-Muttersprachler/innen einen Fehler als solchen zu erkennen, und auf der anderen Seite ist die oft fehlende Fähigkeit der Nicht-Muttersprachler/innen eine sprachliche Norm explizit zu erklären. Dies zeigt sich auch in den Lehrerberichten, mit denen die Tutor/innen ihr Korrekturverhalten kommentiert haben.

Einerseits weist z.B. ein Lehrerbericht darauf hin, dass die nicht-muttersprachliche Tutorin Zweifel daran hatte, ob es ihr gelinge, den Lernertext richtig zu berichtigen. Als Nicht-Muttersprachler sind angehende Deutschlehrende manchmal unsicher und greifen auf Grammatikbücher oder andere Materialien zurück, um sicher zu gehen, dass das, was sie als Fehler erkannt haben, wirklich ein Fehler ist: „Während der Korrektur griff ich nicht selten auf die Grammatikbücher zurück, um sicher zu stellen, dass meine Korrektur auch korrekt ist“ (Auszug des Lehrerberichts von Olivia). Andererseits da sie Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt haben, wird bei ihnen oft eine explizit formulierte sprachliche Norm zur Erklärung von Fehlern herangezogen, was durchaus dazu führen kann, dass in einer Korrektursituation eine nicht-muttersprachliche Lehrperson darauf besteht, etwas sei ein Fehler, während der Muttersprachler eine Äußerung noch für zulässig hält.

Im Verlauf des praktischen Teils bzw. des Online-Tutoriums belegen die analysierten Daten, dass die Masterstudierenden beim Ausübungstraining ihrer Lehrtätigkeit „Lernertext berichtigen“ in vier Kategorien eingeordnet werden können: 1) manche angehenden Lehrenden haben ihr Korrekturverfahren wesentlich geändert; 2) einige haben ihren Korrekturvorgang verbessert und zudem die neuen erworbenen Korrekturtechniken ausprobiert; 3) andere haben ihre ursprüngliche Korrekturart beibehalten und dazu nur noch ein wenig von dem Gelernten hinzugefügt; 4) und andere haben ihr Korrekturverhalten bei der ersten Korrektur verbessert und sind nach einiger Zeit wieder auf die übliche Korrekturart „Berichtigung durch Lehrende“ zurückgekommen.

Bei den Masterstudierenden, die ihr Korrekturverhalten geändert haben, spiegelt ihre Korrektur im Tutorium die im Seminar eingeübte Korrekturform wider: Die fehlerhaften gefundenen Textstellen wurden mit Korrekturzeichen, einfachen Kommentaren sowie Kommentaren mit Funktion einer Fehlertherapie versehen und außerdem wurden ihre Lernenden zur Selbstkorrektur aufgefordert. Die angehenden Lehrenden, die ihren Korrekturvorgang verbessert haben, haben in der Vorbereitungsphase Korrekturhinweise angewandt und im Lauf des Korrigierens im Online-Tutorium andere Korrekturtechniken wie z.B. Kommentare, Fehlertherapie-Vorschläge und breite Repertoires von Korrekturzeichen benutzt. Andere Masterstudierende haben ihren in der Vorbereitungsphase verwendeten Korrekturvorgang beibehalten und dazu nur noch die unkorrekten Textstellen mit Kommentaren und/oder Korrekturzeichen versehen sowie andere Korrekturtechniken ausprobiert (wie z.B. die Art der Fehler durch verschiedene Farben zu unterscheiden). Einige angehende Lehrende, die eine Verbesserung ihres Korrekturverfahrens bei der ersten Berichtigung gezeigt haben, änderten wegen

Unsicherheit ihre neu gelernte Korrekturart wieder und entschieden sich dafür, die Fehler einfach zu berichtigen.

Blickt man auf die Ergebnisse der Studie, deren Ziel es war, zu erforschen, ob bzw. wie das für die Fallstudie eingerichtete Teletutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz innerhalb des schriftlichen Korrekturverfahrens beitragen bzw. führen kann, so lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass das Korrigieren durch das Online-Tutorium einen deutlichen Effekt auf die Entwicklung der Evaluationskompetenz angehender Deutschlehrender hat. Der Zuwachs ist jedoch nicht bei allen Masterstudierenden auf Dauer zu beobachten und er ist nicht bei allen angehenden Lehrenden gleichermaßen groß.

Trotzdem hat der theoretische und praktische Teil des Tutoriums den Masterstudierenden bewusst gemacht, welche Methoden und welche Ziele einer Korrektur zu Grunde liegen können. Das Tutorium ermöglichte es den Studierenden, sich bei der Korrektur der Texte am Vorwissen, an den Unterrichtszielen und dem Niveau der brasilianischen Studierenden zu orientieren und sich selbst auszuprobieren und daraus wichtige Schlüsse für ihre spätere Tätigkeit als Lehrende zu ziehen. Außerdem konnten die angehenden Lehrenden Erkenntnisse darüber gewinnen, ob ihre Korrekturen das eigentliche Ziel erreichten, sowie diese mehrmals reflektieren und/oder entsprechende andere Techniken ausprobieren. Darüber hinaus konnten die Masterstudierenden erfahren, wie man schriftliche Korrekturen effektiver machen kann, sodass sowohl die Lernenden als auch sie selbst im weiteren Lernprozess davon profitieren können. Dieser Prozess ist der eigentliche Mehrwert des durchgeführten Online-Tutoriums.

Im Vergleich zu den herkömmlichen Seminaren, die in der Lehrerausbildung auch das Thema Fehlerkorrektur umfassen, und in denen die angehenden Lehrenden maximal einen oder zwei Texte ohne Kontakt zum Textverfasser berichtigen, ermöglichen solche Online-Tutorien nicht nur die Berichtigung mehrerer Lernertexte, sondern sie fördern auch die eigenständige Auseinandersetzung zukünftiger Lehrender mit der schriftlichen Korrektur authentischer Lernertexte. Indem die angehenden Lehrenden alleine zu Hause die Berichtigung von Schreibaufgaben „echter“ Lernender vornehmen und somit die gelernten Theorien in einer realen Situation einsetzen, bereiten sie sich besser auf ihren beruflichen Alltag als Lehrperson vor.

Auf diese Weise lässt sich feststellen, dass das für die Studie eingerichtete Online-Tutorium zu einer wachsenden Lehrkompetenz bezüglich des schriftlichen Korrekturverfahrens geführt hat. Die Masterstudierenden haben sich nämlich durch ihre

Teilnahme am Tutorium die neuen Kenntnisse, die sie auch in einem „normalen“ Seminar zur Fehlerkorrektur erworben hätten, aber vor allem auch praktische Fähigkeiten angeeignet und auch bestimmte Präferenzen bei der Korrektur für ihr zukünftiges Berufsleben entwickelt.

Zu erwähnen ist noch die Tatsache, dass die zu betreuende Gruppe angehender Lehrender in Online-Tutorien viel kleiner als die Gruppe in üblichen Lehrerpraktika ist. In einem traditionellen Praktikum nehmen sich nur wenige Dozenten/innen im Rahmen der Lehrerausbildung Zeit dafür, mit den zukünftigen Lehrpersonen deren Korrekturverfahren zu diskutieren. In einem Online-Tutorium haben die auszubildenden Lehrenden die Gelegenheit, sich gegenseitig online zu unterstützen und auszutauschen. In der vorliegenden Untersuchung hat sich der Austausch zwischen der Leiterin des Projekts WiSo und einzelnen Masterstudierenden ergeben. Das ist ganz sicher auch ein Vorteil, der in weiteren Online-Korrektur-Tutorien genutzt werden sollte.

In der Tat bereitet die Frage nach der angemessenen Korrektur vielen Lehrenden Probleme: Es gibt leider kein universelles Rezept für das beste Korrekturverhalten, zumal es von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist, wann und wie korrigiert werden muss. Das von Kleppin vorgeschlagene Fehlerkorrekturverfahren wurde im Projekt WiSo angewandt, um den angehenden Lehrenden dabei zu helfen, gewohnte Korrekturvorgänge zu revidieren, ihr eigenes Korrekturverfahren zu entwickeln und es womöglich zu verbessern. Darüber hinaus machten sie sich mit neuen Verfahrensweisen vertraut. So können über eine größere Flexibilität des Lehrerkorrekturverhaltens mehr Lernertypen angesprochen werden.

Die Auswertung der Daten weist darauf hin, dass sich die Masterstudierenden anhand des Korrekturverfahrens von Kleppin in der zweiten Phase des Tutoriums besser bei der Berichtigung orientieren konnten und es zu erwünschten Verhaltensänderungen führte. Erwähnenswert ist der letzte Lehrerbericht einer Tutorin, die zu Beginn des Tutoriums ganz unsicher war und sich sogar nicht entscheiden konnte, mit welcher Farbe sie in den Lernertext eingreifen sollte:

Die Korrektur eines Lernertextes ist nicht so leicht, wie man im ersten Moment denkt. Ständig müssen Entscheidungen getroffen werden: Kennt der Lerner das sprachliche Phänomen bereits? Mit welchem Korrekturzeichen wird es versehen? Welches Wort/welche Wendung klingt besser etc. Bei einem unbekanntem Lerner steht man wohl immer vor diesen Fragen, was eine Korrektur sehr aufwendig macht. Hat man eine feste Lernergruppe, mit der man gemeinsam arbeitet, so wird die Erfahrung zeigen, was sinnvoll ist und von den Lernern angenommen wird. In die Korrektur habe ich verhältnismäßig viel Mühe und Zeit gesteckt, um die Verstöße des Lerners nachvollziehen und eine richtige sowie ausführliche Korrektur zu gestalten. Im alltäglichen Unterricht bestünde nicht so viel Zeit, da nicht nur ein, sondern vielleicht über zwanzig Texte auf einmal korrigiert werden müssen.

Dadurch können manche Fehler falsch interpretiert werden, was eine Rücksprache mit dem Lerner noch viel wichtiger macht. Zudem gehe ich davon aus, dass ich in Anbetracht des Zeitmangels im tatsächlichen Unterricht wohl nur noch eine Korrektur am Text vornehmen und dabei Korrekturzeichen, Pfeile oder andere Zeichen verwenden sowie in manchen Fällen die korrekte Form über die falsche schreiben würde. Gesetz dem Fall, dass ich genügend Zeit hätte, würde ich aber versuchen die vorgestellte Korrekturart in ihrer Ausführlichkeit zu verwenden und zusammen mit dem Feedback des Lerners versuchen, die bestmögliche Art der Korrektur zu finden. (Letzter Lehrerbericht von Karin)

Anhand dieses Lehrerberichts wird ersichtlich, dass die Tutorin Karin und möglicherweise die anderen Tutoren/innen ihre Kompetenz bei der schriftlichen Korrektur durch ihre Teilnahme am Tutorium bzw. durch ihre Auseinandersetzung mit den Lernertexten in einem kumulativen Lernprozess aufgebaut und erworben haben. Am Ende ihres Berichts erwähnte die Tutorin ein großes Problem, mit dem sich Lehrende in ihrer alltäglichen Praxis konfrontiert sehen, nämlich die große Anzahl an Lernenden und der Zeitmangel. Zudem offenbart sich ein Spannungsfeld: Einerseits bemühen sich Lehrpersonen darum, durch ihre Alltagskorrekturen dem einzelnen Lernenden gerecht zu werden, andererseits limitieren zeitliche Faktoren ihr tägliches Korrekturhandeln.

Folgende Frage soll zuletzt noch berücksichtigt werden: Wie soll man die zukünftigen Lehrpersonen im Korrigieren unterrichten? Die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der schriftlichen Korrektur bei angehenden Lehrenden kann weder kurzfristig antrainiert noch aus isolierten Wissensbeständen aktiviert werden. Sie muss vielmehr längerfristig über kumulative Lernprozesse aufgebaut und erworben werden.

Daher ist es für die Lehrerausbildung unabdingbar sowohl theoretisches Wissen als auch Praxiserfahrungen zu vermitteln. Im Praxisteil, in dem sie Kontakt mit Lernenden haben, können sie das ganze Spektrum einer schriftlichen Korrektur erleben und mit etwas Glück können sie auch die Wirkungsweise unterschiedlicher Korrekturverfahren bei ihren Lernenden beobachten. Auf diese gesammelten Lehrerfahrungen können sie in ihren zukünftigen Lehrertätigkeiten zurückgreifen und diese fortlaufend mit ihrem theoretischen Wissen abgleichen bzw. ergänzen und verfeinern. Nur so kann eine Lehrperson in konkreten, variablen und komplexen Kommunikationssituationen besser handeln.

In der vorliegenden Studie wurde ein Kooperationsprojekt zur Entwicklung hybrider Lernformen zwischen Deutschstudierenden an zwei brasilianischen Bundesuniversitäten und DaF-Studierenden einer deutschen Universität untersucht. Dieses Projekt ist ein neuartiges Beispiel im Rahmen der DaF/DaZ-Lehrerausbildung mit digitalen Medien, da es angehenden Lehrpersonen ermöglicht, während ihrer Ausbildung nicht nur echte

Lernertexte online zu berichtigen, sondern auch Kontakt mit Lernenden über das Internet zu knüpfen. Außerdem ermöglicht es ihnen, ein breiteres Spektrum ihrer Lehrtätigkeit im Bereich der schriftlichen Korrektur kennen zu lernen.

Das Konzept, das dem Projekt WiSo zugrunde lag, beabsichtigte die Förderung der Entwicklung der Evaluationskompetenz bei angehenden Lehrenden im schriftlichen Korrekturbereich und gleichzeitig die Förderung des Schreiblernprozesses bei ausländischen Studierenden bzw. Lernenden, die kaum Gelegenheit haben, ihr Deutsch in authentischen Situationen anzuwenden. Des Weiteren war es Teil des Konzeptes, in einer ersten Phase die wichtigsten Komponenten des schriftlichen Korrekturverfahrens (Fehlerdefinition, -erkennung, -beschreibung, -erklärung, -bewertung und -therapie) und die von Kleppin vorgeschlagene Korrekturweise zu berücksichtigen sowie das Thema Lehr-Lern-Prozess über digitale Medien erlebbar zu machen, und in einer zweiten Phase ein Online-Tutorium anzubieten, in dem sich die angehenden Lehrenden die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Praxis aneignen und über ihren Korrekturvorgang reflektieren können. Dieses Konzept soll ein Beispiel für Universitäten und andere Lehrerbildungseinrichtungen sein, weil dadurch zukünftige Lehrende ihr didaktisches Handwerkszeug erweitern können, indem sie als angehende Lehrperson in der Ausbildung schon praktisch tätig sind.

Um ein Online-Tutorium zu entwickeln und durchzuführen, sollten einige relevante Punkte berücksichtigt werden:

- den richtigen Anbieter bzw. die richtige Plattform, durch den die angehenden Lehrenden mit ihren Lernenden kommunizieren werden, auswählen und vor dem Anfang des Online-Tutoriums mit den zukünftigen Lehrenden und Lernenden ausprobieren, um mögliche zeitraubende Probleme mit Computer-Programmen während des Tutoriums zu vermeiden; eine Unterstützung, die technische Probleme löst, sollte zur Verfügung gestellt werden.
- da die Kommunikation online läuft und direkter Kontakt bei ausfallenden Rückmeldungen nicht möglich ist, sollte die Bildungseinrichtung eine Person an der ausländischen Universität bzw. Institution auswählen, die vor Ort für die Organisation und den Verlauf des Tutoriums verantwortlich ist und bei Störungen eingreifen kann.

- den Teilnehmenden des Online-Tutoriums bewusst machen, wie wichtig es ist, ihre Teilnahme ernst zu nehmen und ihren Verpflichtungen nachzukommen.

Falls dieses Konzept angewandt wird und alle o.g. genannten Punkte berücksichtigt werden, spreche ich mich aufgrund der Ergebnisse meiner Fallstudie ausdrücklich dafür aus, dass es Eingang in die Curricula der Lehrerbildung findet.

Literaturverzeichnis

Arras, U. (2006) Der TestDaF: Konzept und Prinzipien des standardisierten Tests Deutsch als Fremdsprache. In: Riutort, M. und J. Jané (Hrsg.). Der ungeteilte Himmel: Visions de la reunificació alemanya quinze anys després. Akten des sechsten Kongresses des Katalanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes (A.G.C.). Tarragona: Associació de Germanistes de Catalunya, S. 39-52 In: https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/6_Konzept_und_Prinzipien.pdf (Letzter Zugriff: 26.07.2016)

Aschenbrenner, K. u.a. (2007). Die Online-Tutorenausbildung von imMEDIATE TEACHing: Blended Learning bewährt sich in der Praxis. In Klippel, Friederike u.a. (Hrsg.). Fremdsprachenlernen online: Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChanden. Münster: Waxmann. Medien der Wissenschaft, Band 45, S. 93.104.

Ackermann, Ingrid (1982) (Hg.). Als Fremder in Deutschland. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. Orig.-Ausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 143-157.

Becker-Mrotzek, Michael und Böttcher, Ingrid (2011). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Verlag. 3. Auflage.

Birkel, Peter (2003). Aufsatzbeurteilung – Ein altes Problem. In: Didaktik Deutsch, Heft 15, S.46-63.

Birkelbach, Klaus (2005). Über das Messen von Kompetenzen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF Projekt Klaus Birkelbach. Vortrag auf der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE am 20./21.09, Erfurt. In: http://www.klaus-birkelbach.de/Veroeffentlichungen/Kompetenzmessung_Birkelbach.pdf (letzter Zugriff: 01.08.2016)

Blömeke, Sigrid (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern (S.393-416). In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 52 (Mai/Juni 2006) Heft 3, S. 393-416. In: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4466/pdf/ZfPaed_2006_3_Bloemeke_Struktur_Lehrerausbildung_Vergleich_D_A.pdf (letzter Zugriff: 01.08.2016)

Borich, Gary.D. (1977). The appraisal of teaching. Ontario: Addison-Wesley.

Bredella, Lothar (2003). Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrausbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 43-50.

Burt, Marina (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. In: TESOL Quarterly 9, S. 53-63.

Butzkamm, Wolfgang (1993). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen.

Caspari, Daniela (2003). Dauerthema „Lehrerbildung“ - jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen? In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2003). Fremdsprachenlehrausbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 51-58.

Christ, Herbert (2002). „Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert“. In: Christiane Neveling (Hrsg.) (2002): Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, S. 25-44.

Christ, Herbert (2003). Fremdsprachenlehrerbildung im Umbruch. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 59-67.

Cochran-Smith, M., Feinmann-Nemser, S. & McIntyre, D.J. (2008). Handbook of research on teacher education. New York: Routledge.

Corder, Pit (1967). The Significance of Lerner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics, 5/2, S. 161-170.

Darling-Hammond, Linda, Bransford, John, LePage, Pamela, Hammerness, Karen & Duffy, Helen (Hrsg.) (2005). Preparing Teachers for a changing World. What Teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Düggeli, Albert (2013). Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem vielversprechenden Professionalisierungskonzept. In: Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.) (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127-136.

Dulay, Heidi und Burt, Marina (1974). A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition. In: Language Learning, 24/2, S. 235-278.

Eurydice (2001ff.). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa. Bd. 3: Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen (Berichte I, II, III und IV) <http://www.edudoc.ch/static/xd/2003/48.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2016)

Fix, Martin (2008). Kompetenzerwerb im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi. (Hrsg.). Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang. Band 9 – 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 111-123.

Freudenberg-Findeisen, Renate und Schröder, Jörg (2010). Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. In: Brandl, Heike et alii (Hrsg.) Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2., 3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, Band 83, S. 167-187.

Funk, Hermann (2003). Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden - vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrausbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 68-78.

Gardner, Howard, Csikszentmihalyi, Mihaly & Damon, William (2001). Good work. When excellence and ethics meet. New York: Basic.

Groeben, Norbert (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen 1988, S. 23.

Grotjahn, R.; Kleppin, K. (2004). TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Casper-Hehne, H.; Koreik, U. (Hrsg.). DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 17, S. 79-92 (Wiederabdruck).

Hallet, Wolfgang (2006). Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen.

Hallet, Wolfgang (2008). Didaktische Kompetenzen: Konzepte und Modelle für die Professionalisierung der Lehrerausbildung. In: Eva Burwitz-Melzer/Wolfgang Hallet/Michael Legutke/Franz-Joseph Meißner/Joybrato Mukherjee (Hrsg): Sprachen lernen – Menschen bilden. Baltmannsweiler, S. 243-255.

Hallet, Wolfgang (2013). Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Klett Kallmeyer, S. 350-353

Heinzer, Sarah und Oser, Fritz (2013). Das Advokatorische Messverfahren: Die stellvertretende Art Kompetenzen zu messen. In: Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.) (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 139-168.

Hess, Hans Werner (2006). E-Lernen – Fakten und Fiktionen. In: Info DaF 33, 4 August 2006 -Informationen *Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. München: Iudicium-Verlag, S. 305 - 328.

Huber, Ludwig (2002). Leistungen in der Schule. Rückblicke in die Geschichte – Fragen an die Gegenwart. In: Winter, Felix/Groeben, Annemarie von der/Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn, S. 11-19.

Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1986). Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus: University Press.

Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine und McEvoy, William (2004). European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference. Final Report. A Report tot he European Commission Directorate General for Education und

Culture. In: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf> (Letzter Zugriff: 26.07.2016)

Kirchhöfer, Dieter. (2004). Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin.

Kleppin, Karin (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2003). Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerausbildung oder business as usual? In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung – Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 106-113.

Kleppin, Karin (2010a). Fehler, Fehleranalyse, Fehlerdidaktik, Fehlerkorrektur. In: Hans Barkowski/ Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 79-81.

Kleppin, Karin (2010b). Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Klett/Kallmeyer, S. 224 - 228.

Kleppin, Karin; Königs, Frank. G. (1991). Der Korrektur auf der Spur. Beobachtungen und Analysen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum.

Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn.

Klippel, Frederike (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 114-123.

KMK (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Letzter Zugriff: 26.07.2016).

KMK (2008). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008). In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Letzter Zugriff: 26.07.2016).

Krumm, Hans- Jürgen (2001). Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert - kombiniert - integriert. In: Fremdsprache Deutsch 24, S. 5-13

Kuhfuß, Walter (2013). Institutionen, Formen und Inhalte der Lehrerbildung. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.) (2013). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Klett Kallmeyer, S. 342-345.

Legutke, Michael K. (2003). Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen - die Rolle des Praktikums. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). Fremdsprachenlehrerbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 150-156.

Mebus, Gudula, Pauldrach, Andreas und Rall, Marlene (1989). Sprachbrücke. Band.2 München.

Müller-Hartmann, Andreas und Schrocker-von Ditzfurth, Marita (2004). Introduction to English Language Teaching. Verlag: Klett-Cotta Verlag GmbH, Stuttgart.

Nickel, G. (1972). Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972), Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Cornelsen-Velhagen/Klasing, Berlin. S. 8-24.

Nieweler, Andreas (2010). Beurteilung schriftlicher Leistungen. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Klett/Kallmeyer, S. 219 - 223.

OECD (2004). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Synthesis Report: Pre-Publication Draft (18.11.2004). Paris: OECD.

Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz, Oser und Oelkers, Jürgen (Hrsg): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich, S. 215-342.

Oser, Fritz (2013a). Kompetenz der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.) (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 29-65.

Oser, Fritz (2013b). Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen. Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.) (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-8.

Oser, Fritz und Bauder, Tibor (2013). Einleitung „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm. In: Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.) (2013). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-26.

Ossner, Jakob. (2006). Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.

Paland, Ines (2010). Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien. In: Brandl, Heike et alii (Hrsg.) *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2., 3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, Band 83, S. 155-166.

Rampillon, Ute (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Handbuch*. München: Hueber.

Reinisch, H. (2006): Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozess. In: E. Wuttke & G. Minnameier (Hrsg.): *Festschrift für Klaus Beck*. Bern: P. Lang, S. 259-272.

Roche, Jörg (2008a). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Roche, Jörg (2008b). *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.

Rösler, Dietmar (2001). Fachwissen, Neue Medien und Projektarbeit in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Impulse aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Königs, Frank G. 2001 (Hrsg.). *Impulse aus der Sprachlehrforschung*. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr. S. 79-92.

Rösler, Dietmar (2003). Das Gießener Elektronische Praktikum (GEP) als Beispiel für die Verzahnung von Praxiserfahrung und systematischen Bestandteilen der Lehrerbildung. In: Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Fremdsprachenlehrausbildung - Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 206-211.

Rösler, Dietmar (2007). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung –* Tübingen: Stauffenburg Verlag. 2. Auflage.

Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart – Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 151-156.

Rösler, Dietmar und Würfel, Nicola (2010). *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.

Schröter, Gottfried (1971). *Die ungerechte Aufsatzzensur*. Bochum: Kamp Verlag.

Schulman, Lee. (1987). The wisdom of practise. Managing complexit in medicine and teaching. In: D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Hrsg.): *Talks to teachers: A. Festschrift for N.L Gage*. New York: Random House, S. 369-387.

Schulman, Lee. (2004). *The wisdom of practise. Essays on teaching, learning and learning teaching*. San Francisco: Jossey Bass.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den*

Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Sennett, Richard. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.

Stork, Antje (2013). Fähigkeiten und Fertigkeiten. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Klett Kallmeyer, S.64-66.

Tamme, Claudia und Rösler, Dietmar (1999): Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien. In: Henrici, Gert und Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Gunter Narr, S. 80-98.

Tamme, Claudia (2001). E-Mail-Tutorien : eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung. Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/>

Terhart, Ewald (Hrsg). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald (2002). Was müssen Lehrer wissen können?. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.) (2002): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-33.

Tönshoff, Wolfgang (2005). Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/1, S. 3-22.

Vollmer, Helmut Johannes (2010). Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. In: Hallet, Wolfgang und Königs Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 372-376.

Webler, Wolff-Dietrich (2004). *Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung*. Bielefeld: UVW –Universitätsverlag Webler. ISBN 3-937026-27-4

Weinert, Franz. E., Helmke, Andreas. & Schrader, Friedrich-Wilhelm. (1992). Research on the model teacher and the teaching model: Theoretical contradiction or conglutination? In: Oser, Fritz, Dick, Andreas. & Patry, Jean-Luc (Hrsg.). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. New York: Jossey-Bass, S. 249-260.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1997). *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd.3* Göttingen: Hogrefe.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz (2. Aufl.).

Würffel, Nicola (2002). Erwerb einer fremdsprachlichen Lesekompetenz in einem internetgestützten Selbstlernkurs für Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Wiesinger (Hg.). *Akten des X. Internationalen Germanisten-Kongresses Wien 2000. „Zeitenwende - Die*

Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert." Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A, Band 4 (56). Bern: Peter Lang, S. 95-101.

Wolff, Dieter (2001): Neue Technologien und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, Frank G. (2001) (Hrsg.). Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, S. 59-78

Zydati, Wolfgang (2010). Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang und Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 59-63.

Anhang 1a: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis

Philipps-Universität Marburg WS 2012/13

SE Unterrichten mit neuen Medien – Einführung in das Korrigieren per Teletutorium

Seminarleiterin: Ana Cristina S. Reis

Scheinvoraussetzungen

Das vorliegende Seminar steht in Verbindung mit einem Kooperationsprojekt auf der Basis von digitalen Medien, dem sogenannten *Teletutorium*, das nächstes Semester (SoSe 2013) durchgeführt wird. Infolgedessen werden innerhalb des Seminars hierfür wichtige Themen wie theoretisches Grundwissen und praktische Anwendung im Bereich Betreuungs- und Medienkompetenz behandelt. Außerdem werden das Erkennen, Einschätzung und Behandlung von Fehlern und Sprachlernproblemen sowie Durchführung von Korrekturen thematisiert.

Kriterien für die Scheinvergabe:

- ✓ im Seminar aktiv und regelmäßig mitarbeiten
- ✓ sich an Gruppenarbeiten produktiv beteiligen
- ✓ die Hausaufgaben erledigen
- ✓ ein Kurz(Referat)⁴⁴ übernehmen (Informationen auf Ilias/Dokument „Seminarorganisation“)
- ✓ eine kurze Ausarbeitung über das Thema Ihres Referat oder ein anderes Thema von unserem Seminar verfassen (6-10 Seiten/ Abgabetermin 😊)

⁴⁴ Zum Kurzreferat gehört ein Thesenpapier und möglicherweise eine Vorbesprechung, die mit mir per E-Mail vereinbart werden können. Mindestens zwei Tage vor dem Referat können Sie das Thesenpapier auf Ilias hochladen oder Kopien für die anderen Teilnehmer zum Seminar mitbringen.

Anhang 1b: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis

Philipps-Universität Marburg WS 2012/13

SE Unterrichten mit neuen Medien – Einführung in das Korrigieren per Teletutorium

Seminarleiterin: Ana Cristina S. Reis

Seminarorganisation

Für das **(Kurz)Referat** u.ä.:

Das (Kurz)Referat dauert ca. 30 Minuten (20 Min. für das Referat und 10 Min. für die Diskussion mit den anderen SeminarteilnehmerInnen)

Bitte wählen Sie in der folgenden Tabelle einen Beitrag aus, den Sie gerne allein oder mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen in unserem Seminar leisten würden. Wenn Sie etwas gefunden haben, was Sie interessiert, **tragen Sie Ihren Namen in die Tabelle ein und schicken Sie mir die Tabelle zurück**. Sie können sich gegebenenfalls auch einen Zweitwunsch überlegen und in die Tabelle eintragen. Sie werden eine E-Mail mit einer Bestätigung ihrer Auswahl und mit meinen Sprechstundenterminen bekommen!

Wann?	Was?	Wie?	Namen
1. Sitzung 07.12.2012 14:00 – 20:00 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fremdsprachenlernen und die digitalen Medien (Rösler, 2012, S. 50-63) ✓ Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien (Rösler, 2010, S. 127-144) ✓ Über die Wundereffekte neuer Medien: Fakten und Fiktionen (Hess, 2006, S. 305 - 328) ✓ Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht – FSU (Würffel & Rösler, 2010, S.5-11) Lernplattform (Würffel & Rösler, 2010, S.12-15) ✓ Förderung der Medienkompetenz (Rösler, 2007, S. 124-131) Digitale Medien und Lehrerausbildung: Ein Beispiel (Legutke, 2003, S.209-245) ✓ Umgang mit digitalen Medien im FSU am Beispiel von E-Mail Tutorien (Tamme & Rösler, 1999, S. 80-98) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kurzreferat (1 Teilnehmer TN) (Entdeckungsreise ins Internet I: Blick in digitales Lehr- und Lernmaterial) ➤ Kurzreferat (2 TN) (Entdeckungsreise ins Internet II) ➤ Referat/ Diskussion (2 TN) ➤ Referat: (1 TN) Texte: Kombiniertes Lernen + Lernplattform ➤ Impulsreferat zum Text <i>Digitale Medien und Lehrerausbildung</i> + Referat zum Text Legutke, 2003 (3 TN) ➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur I</i> (Referat mit Workshop) (1 TN) 	<ul style="list-style-type: none"> Seminarleiterin Dora und Vitor Sabrina und Svenja Josephine Yan und Kelvin Erika

<p>2. Sitzung</p> <p>08.12.2012</p> <p>09:00 – 14:00 Uhr</p>	<p>✓ Einsatz digitaler Medien beim Fremdspracherwerb: Feedbackproblematik und der/die Online-Tutor/in (Silva dos Reis, 2011, S. 37-54)</p> <p>✓ Fehlerdefinition und -erkennung (Kleppin, 1997, S. 14-40)</p> <p>✓ Schriftliche Korrektur (Kleppin, 1997, S. 53-73)</p> <p>✓ Lernorientiertes Korrigieren im Teletutorium (Freudenberg-Findeisen und Schröder, 2010, S. 167-187)</p> <p>✓ Unterstützung des Schreibens durch den Einsatz digitaler Medien (Paland, 2010, S. 155-166)</p>	<p>➤ Einblick in die Feedbackproblematik (Referat) (2 TN)</p> <p>➤ Referat (2 TN)</p> <p>➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur II</i> (Referat mit Workshop) (2 TN)</p> <p>➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur III</i> (Referat mit Workshop) (2 TN)</p> <p>➤ Kurzreferat (2 TN)</p>	<p>Laura und Ines</p> <p>Yang und Ying</p> <p><u>Lu</u> und <u>Wejn</u></p> <p>Magdalena, Karin</p> <p>Wang und Li</p>
<p>3. Sitzung</p> <p>01.02.2013</p> <p>14:00 – 20:00 Uhr</p>	<p>✓ Einblick in die Lernplattform <i>Deutsch-Uni Online</i> – DUO (Roche, 2008; Silva dos Reis, 2011, S. 55-101)</p> <p>✓ Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum (Platten, 2003, S. 145-177)</p> <p>✓ Abschlussdiskussion und -evaluation</p>	<p>➤ Interaktive Werkstatt (Blick in die Plattform DUO -Seminarleiterin)</p> <p>➤ Referat/ Diskussion (2 TN)</p>	<p>Seminarleiterin</p> <p>Anne und Svenja</p>

Anhang 1c: Vorbereitungsphase: Seminarorganisation, Sitzungsplan und Literaturverzeichnis

Philipps-Universität Marburg WS 2012/13

SE Unterrichten mit neuen Medien – Einführung in das Korrigieren per Teletutorium

Seminarleiterin: Ana Cristina S. Reis

Unterrichten mit neuen Medien

Einführung in das Korrigieren per Teletutorium

1. Sitzungsplan

Wann?	Was?	Wie?
1. Sitzung	✓ Fremdsprachenlernen und die digitalen Medien (Rösler, 2012, S. 50-63)	➤ Kurzreferat
07.12.2012	✓ Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien (Rösler, 2010, S. 127-144)	➤ Kurzreferat
14:00 – 20:00 Uhr	✓ Über die Wundereffekte neuer Medien: Fakten und Fiktionen (Hess, 2006, S. 305 - 328)	➤ Referat/ Diskussion
Raum: WR 6 01A04	✓ Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht – FSU (Würffel & Rösler, 2010, S.5-11) Lernplattform (Würffel & Rösler, 2010, S.12-15)	➤ Referat
	✓ Förderung der Medienkompetenz (Rösler, 2007, S. 124-131)	➤ Impulsreferat zu Legutke 2003
	✓ Digitale Medien und Lehrerausbildung: Ein Beispiel (Legutke, 2003, S.209-245)	➤ Referat
	✓ Umgang mit digitalen Medien im FSU am Beispiel von E-Mail Tutorien (Tamme & Rösler,	

	1999, S. 80-98)	➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur I</i>
2. Sitzung 08.12.2012 09:00 – 14:00 Uhr WR 6 05A12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Einsatz digitaler Medien beim Fremdsprachenerwerb: Feedbackproblematik und der/die Online-Tutor/in (Silva dos Reis, 2011, S. 36-53) ✓ Fehlerdefinition und -erkennung (Kleppin, 1997, S. 14-40) ✓ Schriftliche Korrektur (Kleppin, 1997, S. 53-73) ✓ Lernorientiertes Korrigieren im Teletutorium (Freudenberg-Findeisen und Schröder, 2010, S. 167-187) ✓ Unterstützung des Schreibens durch den Einsatz digitaler Medien (Paland, 2010, S. 155-166) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Einblick in die Feedbackproblematik ➤ Referat ➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur II</i> ➤ Werkstatt <i>Schriftliche Korrektur III</i> ➤ Kurzreferat
3. Sitzung 01.02.2013 14:00 – 20:00 Uhr WR6 01A04	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Einblick in die Lernplattform <i>Deutsch-Uni Online</i> – DUO (Roche, 2008; Silva dos Reis, 2011, S. 55-101) ✓ Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum (Platten, 2003, S. 145-177) ✓ Abschlussdiskussion und –evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interaktive Werkstatt ➤ Referat/ Diskussion

2. Scheinvoraussetzung

Kriterien für die Scheinvergabe:

- ✓ im Seminar aktiv und regelmäßig mitarbeiten
- ✓ sich an Gruppenarbeiten produktiv beteiligen
- ✓ die Hausaufgaben erledigen

- ✓ ein (Kurz)Referat⁴⁵ übernehmen (Informationen auf Ilias/Dokument „Seminarorganisation“)
- ✓ eine didaktisch begründete schriftliche Korrektur erstellen,
oder eine kurze Ausarbeitung über Ihr Referat verfassen,
bzw. über ein anderes Thema unseres Seminars
(6-10 Seiten/ Abgabetermin 15.03.2013).

3. Kontakt

E-Mail-Adresse: ana.silvadosreis@staff.uni-marburg.de

4. Literaturverzeichnis

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. Weimar: J.B. Metzler, S. 50-63.

Rösler, Dietmar (2010): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: Chlosta, Christoph und Jung, Mathias (Hrsg.): DaF integriert – Literatur - Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands *Deutsch als Fremdsprache* an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008, Band 81. Göttingen: Universitätsdrucke, 2010, S. 127-144.

Hess, Hans Werner (2006): E-Lernen – Fakten und Fiktionen. In: Info DaF 33, 4 August 2006 - Informationen *Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. München: Iudicium-Verlag, S. 305 - 328.

Würrfell, Nicola und Rösler, Dietmar (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Blended Learning: Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Heft 42, 2010, S.5-11.

http://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf

Ulrich, Stefan (2010): Lernplattformen. In: Fremdsprache Deutsch - Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Blended Learning: Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Heft 42, 2010, S.12-15.

http://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf

Rösler, Dietmar (2007): E-Learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg. 2. Aufl. S. 124-131.

Legutke, Michael K. (2003): Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrsgs.). *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, S. 209-245.

⁴⁵ Zum (Kurz)Referat gehören ein Thesenpapier und möglicherweise eine Vorbesprechung, die mit mir per E-Mail vereinbart werden kann. Mindestens zwei Tage vor dem Referat können Sie das Thesenpapier auf Ilias hochladen oder Kopien für die anderen TeilnehmerInnen zum Seminar mitbringen.

Tamme, Claudia und Rösler, Dietmar (1999): Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien. In: Henrici, Gert und Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.). Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Gunter Narr, S. 80-98.

Kleppin, Karin (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. München: Langenscheidt. Fernstudieneinheit 19, S. 14-40 und S. 53-73.

Paland, Ines (2010): Unterstützung des akademischen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch durch den Einsatz digitaler Medien. In: Brandl, Heike et alii (Hrsg.) Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2., 3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, Band 83, S. 155-166.

Freudenberg-Findeisen, Renate und Schröder, Jorg (2010). Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. In: Brandl, Heike et alii (Hrsg.) Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2., 3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, Band 83, S. 167-187.

Silva dos Reis, Ana Cristina (2011): Unterstützung von Schreiblernprozessen in E-Learning-Umgebungen am Beispiel von *DUO-Online*. Masterarbeit an der Philipps-Universität Marburg

Platten, Eva (2003): Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderationen. In: Legutke, Michael und Rösler, Dietmar (Hrsg.). Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien - Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 145-177.

Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik - Fremdsprachen. Ismaning: Hueber, S.74-139.

Anhang 2: Fragebogen zur Auswahl von Probanden

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 09 – „Germanistik und Kunstwissenschaften“

Doktorandin: Ana Cristina Silva dos Reis

Fragebogen zur Auswahl von Probanden

Liebe Master-DaF-Studierende,

könnten Sie mir bitte ca. 5 Minuten Ihrer Zeit schenken? Ich suche Probanden für meine Untersuchung, die ich im WiSe 2012/13 und im SoSe 2013 durchführen werde und in meiner Doktorarbeit behandeln möchte. Es handelt sich um ein Teletutorium, in dem sich Masterstudierende mit Deutschstudierenden einer Universität in Brasilien online in Verbindung setzen. Dafür sollen Sie im WiSe 2012/13 das Blockseminar *Unterrichten mit neuen Medien – Einführung in das Korrigieren per Teletutorium* besuchen und im SoSe 2013 am Teletutorium teilnehmen. Wahrscheinlich würden Sie gerne erfahren, warum Sie an dieser Untersuchung teilnehmen sollten. Dann frage ich Sie: würden Sie nicht gern bei einem Teletutorium mitmachen, in dem Sie als Lehrende die Gelegenheit hätten, Ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen, und außerdem eine Ausbildung als Online-Tutor/in erwerben zu können? Falls Sie sich dafür interessieren und mehr Informationen über das Teletutorium erhalten wollen, bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen und mir zurückzusenden. Meine E-Mail-Adresse ist annosa_cris@yahoo.com.br.

Im Voraus bedanke ich mich sehr bei Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit bzw. Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen,

Ana Cristina Silva dos Reis

Name:

Ich bin männlich weiblich

Alter: Jahre

Herkunftsland:

Muttersprache:

Semester:

Sprachkenntnisse: () Englisch, () Französisch, () Spanisch,

() andere Sprache(n)

1. Haben Sie in Ihrem Studium ein Praktikum als Lehrende absolviert? Falls ja, wie war das Praktikum? Hatten Sie die Gelegenheit, zu unterrichten? Oder haben Sie nur Unterrichtsstunden beobachtet?

2. Haben Sie schon als Deutschlehrer/in gearbeitet? Wenn ja, wie lange und wo?

3. Falls Sie schon als Deutschlehrer/in tätig waren, hatten Sie Schwierigkeiten mit der schriftlichen Korrektur? Was war am schwierigsten für Sie?

4. Haben Sie schon als Online-Tutor/in gearbeitet? Wenn ja, wie lange, wo und welche Sprache?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!! ☺

Anhang 3: Lernertext und Korrekturmuster (Vorbereitungsphase)

z1 Hallo Herr President

z2 Haben sie vor dem wahl gesagt wenn ich werden;

z3 das ich kaffen gegen ungerechtigkeit, und ich

z4 arbeiten für friedenheit in welt. Aber vieles,

z5 sagen „Herr Obama hatte keine seine verscheprechen

z6 gehalten. " was sagen sie jetzt?

Stil, R, Z	z1	Hallo Herr President
R, K + Gen, R, Z, R, mF	z2	Haben sie vor dem wahl gesagt wenn ich werden;
R, mF, R, Z	z3	das ich kaffen gegen ungerechtigkeit, und ich
mF, R, mF, R, Z	z4	arbeiten für friedenheit in welt. Aber vieles,
Z, T, R, R	z5	sagen „Herr Obama hatte keine seine verscheprechen
mF, R, R, Stil	z6	gehalten. " was sagen sie jetzt?

Anhang 4a: Überblick über die grammatikalischen und inhaltlichen Punkte im Lehrwerk *em neu* Hauptkurs B1

Buch *em neu* Hauptkurs B1

Themen:

1) Menschen:

- ✓ Stellung im Satz
- ✓ Adjektivendungen
- ✓ Adjektive mit festen Präpositionen
- ✓ Wortbildung des Adjektivs

- * **Schreiben:** Im Kursbuch (KB) – 1) Sätze schreiben / umformulieren
2) ausführlichen Lebenslauf schreiben
Im Arbeitsbuch (AB) – Biografie schreiben

Schreiben Produktion: ausführlichen Lebenslauf schreiben und Charaktereigenschaften beschreiben

2) Sprache:

- ✓ Verben mit Präpositionen
- ✓ Wortbildung des Verbs

- * **Schreiben:** Im KB – 1) Formeller Brief
2) Beschwerdebrief
Im AB – Text über ihr Land schreiben
Formeller Brief

Schreiben Produktion: Ratschläge verfassen, Lesetextergänzung, formelle Anfrage verfassen und formellen Beschwerdebrief schreiben

3) Orte:

- ✓ Der Satz: Wortstellung im Hauptsatz und im Nebensatz

- * **Schreiben:** Im KB – 1) persönliche Briefe
Im AB – einen Text über Heimat 200 Wörter
Persönlicher Brief

Schreiben Produktion: einen informativen Text über (Heimat) Hauptstadt verfassen und informellen Brief schreiben

4) Konsum:

- ✓ Vergangenes berichten
- ✓ Negation

- * **Schreiben:** Im KB – E-Mails-Infos zuordnen (Merkmale einer E-Mail)

Im AB – Sätze – Vermutungen,

Ergebnisse einer Umfrage zusammenfassen

Tauschbörse

Kurze Beschreibung eines Objektes

Schreiben Produktion: Reklamation per E-Mail verfassen, Ergebnisse einer Umfrage schriftlich zusammenfassen

5) Liebe:

- ✓ Nomen: Genus der Nomen
- ✓ Pluralendungen
- ✓ Zusammengesetzte Nomen
- ✓ Nominalisierung

* **Schreiben:** Im KB – 1) Zuschrift an die Zeitschrift (Leserbrief)
Im AB – Bildbeschreibung, Ereignisse Freunden berichten

Schreiben Produktion: einen Beitrag zu einer Leseumfrage verfassen, über Traditionen/Trends im eigenen Land berichten

6) Beruf:

- ✓ Konnektoren und Präpositionen I.
- ✓ Satzglieder nach Konnektoren
- ✓ Inhaltliche Funktion von Konnektoren
 - a) kausale Beziehung
 - b) konsekutive Beziehung
 - c) konditionale Beziehung
- ✓ Variation: Konnektor oder Präposition
- ✓ Konnektoren und Präpositionen auf einen Blick

***Schreiben:** Im KB – Bewerbungsanschreiben
Im AB – Bewerbungsbrief, Empfehlung

Schreiben Produktion: einen Bewerbungsbrief aufbauen und schreiben, darin angeben, welche Kenntnisse und Erfahrungen ich einbringen kann

7) Zukunft:

- ✓ Konjunktiv II.
- ✓ Formen und Verwendung
- ✓ Textgrammatik

***Schreiben:** Im KB - Kommentar für die Zeitung
Im AB – Kritik verfassen, Szenario zum Thema Zukunft schreiben

Schreiben Produktion: Die Handlung des Hörspiels zusammenfassen, meine eigene Meinung dazu in einem Kommentar ausdrücken.

8) Medien:

- ✓ Konnektoren und Präpositionen II.
 - Temporale
 - Konnektoren/Präpositionen auf einen Blick
- ✓ Indirekte Rede: Formen/Funktion

***Schreiben:** Im KB – 1. Brief an einen Freund über einen Film
2. Kurszeitung erstellen
Im AB - Schaubild beschreiben

9) Gesund leben:

- ✓ Konnektoren und Präpositionen

Finale, adversative, konzessive, modale

*** Schreiben:** Im KB – 1) Schriftliches Kurzreferat
Im AB – Wörter und Begriffe schreiben/ergänzen

Schreiben Produktion: Infos aus einer Grafik zusammenfassen, in einem Referat die Bedeutung von Sport in D. und Heimat vergleichen, Meinung dazu ausdrücken.

10) Mobilität:

- ✓ Passiv: Formen/Verwendung/Alternative Formen zum Passiv
- ✓ Partizip I und II in Adjektivfunktion
- ✓ Partizipialkonstruktionen oder Relativsätze

*** Schreiben:** Im KB – 1) Leserbrief
Im AB – Lerntechnik

Schreiben Produktion: In einem Leserbrief zu dem Thema Autofahren Stellung nehmen.

Anhang 4b: Überblick über die grammatikalischen und inhaltlichen Punkte im Lehrwerk Mittelpunkt B2

Buch Mittelpunkt B2

Themen:

1) Reisen:

- ✓ Satzklammer
- ✓ ADUSO-Wörter (Aber, Denn, Und, Sondern, Oder)
- ✓ Kausale Haupt-, Nebensätze und Angaben
- ✓ Temporaler Haupt-, Nebensätze und Angaben
- * **Schreiben:** Im Kursbuch (KB) – Kommentar schreiben
Text zusammenfassen
Im Arbeitsbuch (AB) – Sätze/Vorschläge schreiben
E-Mail an Hotels schreiben
2-Minutigen Redebeitrag schreiben
Einladung schreiben

2) Einfach schön:

- ✓ Wortstellung von Dat.- und Akk.-Ergänzung
- ✓ Temporale, kausale, modale, lokale Angaben im Satz
- ✓ Negation von Aussagen und Satzelementen
- ✓ Komparation der Adjektive
- * **Schreiben:** Im KB – Forumsbeiträge schreiben
Interview zusammenfassen
Im AB – Sätze schreiben
Bericht über Erlebnis im Leben – an einem
Brieffreund in Deutschland

3) Nebenan und Gegenüber:

- ✓ Adversative, alternative und modale Haupt-, Nebensätze und Angaben
- ✓ Adjektive auf „-frei“, „-arm“, „-reich“, „-haltig“, „-voll“, „-los“.
- ✓ Konsekutive Haupt- und Nebensätze
- ✓ Objektiver Gebrauch der Modalverben
- ✓ Präpositionen
- * **Schreiben:** Im KB – Argumente schreiben
Erörterung schreiben
Im AB – einen Kommentar schreiben
Erörterung schreiben
Über die Gründe für Nachbarschaftsstreit schreiben

4) Dinge:

- ✓ Adjektivdeklinaton
- ✓ Relativsätze mit „was“, „wo(r)“

* **Schreiben:** Im KB – Bild beschreiben, Gedicht verfassen, E-Mail an Geschäfte,

3-Minutige Präsentation schreiben, Leitfaden schreiben

Einen Brief oder eine E-Mail schreiben - Ratschläge aus dem

Interview per E-Mail weitergeben

Im AB – Biografie schreiben, Bild beschreiben, Text schreiben (Infos weitergeben), E-Mail schreiben (Thema: Fahrrad)

5) Kooperieren:

- ✓ Zweiteilige Konnektoren
- ✓ Konjunktiv II
- ✓ Die Struktur von Texten: Verweisformen
- ✓ Konjunktiv II: Konditionale Nebensätze, Wunschsätze, irrealer Vergleichsätze
- ✓ Infinitiv + zu
- * **Schreiben:** Im KB – Statistik beschreiben
Einige Meinungen ausdrücken – Text schreiben (200 Wörter) –
Thema: Warum heiraten Leute? Ist Liebe wichtig?
Im AB – Kurze Thesen schreiben

6) Arbeit:

- ✓ Nomen-Verb-Verbindungen
- ✓ Passiv + *Sein*-Passiv
- ✓ Deklination von „man“
- ✓ Modalverben -“komplexe Formen“: Perfekt, Plusquamperfekt, KII der Vergangenheit (Aktiv/Passiv)
- * **Schreiben:** Im KB – Text zusammenfassen
Anzeige verfassen (Stellengesuche)
E-Mail schreiben
Im AB – Anzeige verfassen, Bewerbungsschreiben

7) Natur:

- ✓ Indirekte Rede
- ✓ Subjektiver Gebrauch von „sollen“ und „wollen“
- ✓ Passiversatzformen
- ✓ Umformulierung: Direkte Rede in indirekte Rede
- * **Schreiben:** Im KB – Informationen weitergeben: E-Mail schreiben
Anzeige beantworten
Kurzmeldung formulieren
Im AB – Gedicht schreiben,
E-Mail Infos weitergeben, „einige Infos an das
Organisationsteam schicken

8) Wissen und Können:

- ✓ Modalverben
- ✓ Finale Nebensätze
- ✓ „lassen“, „hören“, „sehen“, „helfen“ mit Infinitiv
- ✓ Objektiver Gebrauch der Modalverben
- ✓ *um ... zu, damit ...*
- * **Schreiben:** Im KB – Notizen für einen kleinen Redebeitrag

Anhang 5a: Erste Schreibaufgabe

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 09 – Germanistik und Kunstwissenschaften

Doktorandin: Ana Cristina Silva dos Reis

Erste Schreibaufgabe (Einsendetermin: 15.05., Frist: 19.05.)

In Ihren letzten Ferien haben Sie einen sympathischen Deutschen bzw. eine sympathische Deutsche kennen gelernt. Da Sie an der Universität studieren, haben Sie natürlich diese Gelegenheit genutzt, die deutsche Kultur näher zu erkunden.

Einen Monat nach Ihrer Rückkehr sollen Sie an der Universität einen kurzen Vortrag über das Thema „Die Deutschen und die BrasilianerInnen im Urlaub“ halten. Schicken Sie deshalb an Ihren deutschen Bekannten/Ihre deutsche Bekannte eine E-Mail und bitten Sie ihn/sie um Hilfe. Schreiben Sie in Ihrer E-Mail etwas zu den folgenden Punkten (mindestens 250 Wörter). Die Reihenfolge dieser Punkte können Sie selbst festlegen.

- Erzählen Sie Ihrem/Ihrer deutschen Bekannten, was die BrasilianerInnen im Urlaub gern machen. Erkundigen Sie sich nach der beliebtesten Urlaubsaktivitäten der Deutschen.
- Fragen Sie nach den bevorzugten Reisezielen der Deutschen. Falls die Brasilianerinnen Reisen unternehmen, versuchen Sie einzuschätzen, wohin sie am liebsten fahren. Was die brasilianischen Reiseziele betrifft, versuchen Sie, nicht nur die besuchten Orte zu nennen, sondern auch die Sehenswürdigkeiten oder was diese Gegend auszeichnet, zu beschreiben.
- Sie wissen ja, wie viel Zeit sich die BrasilianerInnen für eine Urlaubsreise nehmen. Fragen Sie dann, wie das bei den Deutschen ist.

Anhang 5b: Zweite Schreibaufgabe

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 09 – Germanistik und Kunstwissenschaften

Doktorandin: Ana Cristina Silva dos Reis

Zweite Schreibaufgabe (Einsendetermin: 10.06.)

Sie suchen für drei Monate ein Zimmer in Marburg. Ihr Deutscher Freund hat Ihnen folgende Anzeige geschickt.

Wohnungsservice Marburg

Suchen Sie ein Zuhause oder eine Wohnung – aufZeit?
 Möchten Sie Ihre Wohnung für eigene Zeituntervermieten?
 Suchen Sie einen Mieter oder Mitbewohner?

Ein schönes Zuhause braucht jeder Mensch. Auch wenn Sie sich nur einige Zeit in unserer Stadt aufhalten, sind die eigenen „vier Wände“ wichtig, um sich wirklich wohl zu fühlen.

Wir vermitteln seit zwei Jahrzehnten befristet Privatwohnungen.

...damit Sie sich in Marburg richtig zuhause fühlen.

Schreiben Sie an den Wohnungsservice.

Schreiben Sie in Ihrem Brief etwas zu den folgenden vier Punkten (ca. 150 - 200 Wörter):

- Zeitraum, für den Sie ein Zimmer suchen (Wann? Wie lange?)
- Preise und Kosten?
- Bad? Küche? Waschmaschine?
- Fragen Sie nach weiteren Details (z.B. Einrichtung, Garage, Balkon ...)

Überlegen Sie sich dabei eine passende Reihenfolge der Punkte.

Vergessen Sie Datum und Anrede nicht und schreiben Sie auch eine passende Einleitung und einen passenden Schluss. Sie haben 30 Minuten Zeit den Brief zu schreiben.

Auf der Grundlage von: Maenner, Dieter und Heringer, Hans-Jürgen. Prüfungstraining – Zertifikat Deutsch mit Prüfungssimulator auf CD-ROM. Berlin: Cornelsen, 2010, S.161. (Bearbeitet von Ana Cristina S. Reis)

Anhang 5c: Dritte Schreibaufgabe

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 09 – Germanistik und Kunstwissenschaften

Doktorandin: Ana Cristina Silva dos Reis

Dritte Schreibaufgabe (Einsendetermin: 03.07.)

Sie haben ein Jahr an einer internationalen Sprachschule in Deutschland gearbeitet und dort Ihre Muttersprache unterrichtet. Jetzt sind Sie wieder in Ihrem Heimatland. Sie haben zurzeit keine feste Arbeit, nur kleinere Jobs. Frau Reis, die Leiterin der Sprachschule, schreibt Ihnen die folgende E-Mail: (siehe Bild)

Antworten Sie Frau Reis.

Schreiben Sie in Ihrer E-Mail etwas zu den folgenden vier Punkten (ca. 150 - 200 Wörter):

- Ihre jetzige Arbeit
- wann Sie Kurse geben können
- weitere finanzielle Unterstützung (Bezahlung der Unterkunft, der Flüge u. Ä.)
- Vorschläge für einen Termin, um alles Weitere zu besprechen

Überlegen Sie sich dabei eine passende Reihenfolge der Punkte.

Vergessen Sie Datum und Anrede nicht und schreiben Sie auch eine passende Einleitung und einen passenden Schluss. Sie haben 30 Minuten Zeit, die E-Mail zu schreiben.

E-Mail Center

Startseite Posteingang Adressbuch Neue E-Mail

Senden Speichern Anhang Rechtschreibung Drucken Optionen

Von @t-online.de Priorität normal

An CC hinzufügen BCC hinzufügen Anhang

Betreff

Schriftart Schriftgröße

Köln, den 24.06.2013.

Liebe/r Frau/Herr ...,

wie geht es Ihnen? Haben Sie sich wieder gut zu Hause eingelebt? In unserer Sprachschule laufen die Kurse gut und wir können alle sehr zufrieden sein.

Aber zum eigentlichen Grund meines Schreibens: Wir brauchen für das zweite Halbjahr ganz dringend Sprachlehrer/innen. Wir planen Intensivkurse, die täglich stattfinden sollen, auch am Wochenende. Und da habe ich an Sie gedacht. Meine Kollegen und ich erinnern uns noch gern an Sie und an die gute Zusammenarbeit. Es kommen immer noch ehemalige Schüler von Ihnen zu uns, die gerne an Ihren lebendigen Unterricht zurückdenken.

Was machen Sie zurzeit beruflich? Hätten Sie Interesse und Zeit, wieder einige Sprachkurse zu übernehmen? Die Bezahlung wäre wie im letzten Jahr. Sie würden uns sehr helfen.

Für eine baldige Antwort danke ich Ihnen im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen

Christine Reis

Postfachgröße
E-Mails insgesamt: 947
Ihr Speicherplatz
0 mehr Speicher 1 GB

Google Websuche
Anzeige OK

22.06.2013
Anzeige

Meine Dienste

Auf der Grundlage von: Maenner, Dieter und Heringer, Hans-Jürgen. Prüfungstraining – Zertifikat Deutsch mit Prüfungssimulator auf CD-ROM. Berlin: Cornelsen, 2010, S.63. Köln, den 24.06.2013.

Anhang 5d: Vierte Schreibaufgabe

Philipps-Universität Marburg

Fachbereich 09 – Germanistik und Kunstwissenschaften

Doktorandin: Ana Cristina Silva dos Reis

Vierte Schreibaufgabe (Einsendetermin: 31.07.)

Sie haben gerade Ihr Studium Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen und suchen nach Stipendium in Deutschland. Sie haben auf der Webseite der Ludwig-Maximilian-Universität München und der Philipps-Universität Marburg ein Stipendium für den Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache gefunden. Sie möchten sich um das Stipendium bewerben. Wählen Sie einer der beiden erwähnten Universitäten aus und schreiben Sie einen Motivationsbrief.

Bevor Sie Ihren Brief schreiben, informieren Sie sich besser über diese Stipendien und ihre Voraussetzungen. Unten finden Sie mehr Informationen darüber. Wenn Sie sich noch nicht um ein Stipendium beworben haben, können Sie im Internet Motivationsbrief-Muster suchen.

Über das Stipendium:

„Es richtet sich an Bewerberinnen und Bewerber aus den Ländern des regionalen Fokus Indien/Südostasien, Lateinamerika und Subsahara-Afrika, die bereits über einen Studienabschluss und Berufserfahrung verfügen und sich fortbilden möchten. Die Stipendien werden für die Dauer von vier Semester vergeben und umfassen eine monatliche Stipendienrate in Höhe von 750 Euro, eine jährliche Studien- und Forschungsbeihilfe sowie eine länderspezifische Reisekostenpauschale. Krankenversicherungsbeiträge, Mietbeihilfen und Familienzuschläge können beantragt werden“⁴⁶.

Weitere Informationen zu Zulassungsvoraussetzungen und Bewerbungsverfahren finden Sie unter:

München:http://www.daf.uni-muenchen.de/studium_lehre/studiengang/master_daf/int_mast/index.html

Marburg:

<http://www.uni-marburg.de/fb09/studium/studiengaenge/ma-daf/aktuellesneu/ausschreibungdaad1314.pdf>

Wichtig: Diese Schreibaufgabe ist nur ein Spiel, zu dem ich Sie einlade. In Wirklichkeit bewerben Sie sich nicht um das erwähnte Stipendium.

⁴⁶ Dieser Text wurde von einem Brief der DAAD-Stiftung abgeschrieben.

Anhang 6: Kriterienliste zur Bewertung des Korrekturverfahrens von den angehenden Deutschlehrenden

Dimension	Kriterien
<p>Allgemeiner Korrekturvorgang</p> <p>Korrekturverfahren</p>	<p>1) Wie geht die angehende Lehrperson bei der Korrektur vor?</p> <p>- Liest er/sie erst einmal den Lernertext, markiert er/sie danach die Fehler und entscheidet, wie der jeweilige Fehler korrigiert wird (mit oder ohne Fehlerklassifikation)? Oder berichtigt er/sie schon einfach alle Fehler selbst?</p> <p>- Hält er/sie sich für einen Lektor und versucht, in dem Korrekturverfahren einen kooperativen und dialogischen Leseprozess durchzuführen, oder versteht er/sie sich eher als Korrektor, dessen Aufgabe es ist, Fehler zu finden?</p> <p>- Versucht er/sie einen gemeinsam mit der/dem Lernenden entworfenen Korrekturweg einheitlich durchzuführen, sodass weniger Missverständnisse auftreten? (Förderorientiertes Korrigieren bzw. Kommentieren). Falls er/sie Korrekturzeichen für jede Fehler anwendet, klassifiziert er alle Fehler richtig und hält einheitliche Korrekturzeichen für jeden Fehlertyp ein?</p> <p>Operationalisiert als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anzahl der einfach berichtigten Textstellen in Prozent der Korrekturen 2. Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen in Prozent der Anmerkungen insgesamt 3. Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen <p>2) Ist es anhand der Korrekturen zu erkennen, wie die Lehrperson einen Fehler beschreibt und einordnet (Fehlerbeschreibung)?</p> <p>Operationalisiert als</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Anzahl der angewandten Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen <p>3) Korrigiert er/sie selbst die Fehler oder signalisiert sie nur mit Korrekturzeichen das Vorhandensein eines Fehlers und der/die Lernende muss selbst korrigieren?</p> <p>Operationalisiert als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur in Prozent der Fehler, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten <p>3) Was ist wichtig: Kommunikation oder Korrektheit?</p> <p>Operationalisiert als:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden in Prozent der tatsächlich vorkommenden Fehler.* <p>*Um zwischen absichtlich und nicht absichtlich unkorrigierten Fehlern zu unterscheiden, werden nur solche Fehler hier berücksichtigt, zu denen die korrigierende Person einen Kommentar gegeben hat, dass sie absichtlich nicht</p>

	<p>korrigiert hat, entweder im konkreten Fall oder beim ersten Auftreten eines derartigen Fehlers.</p> <p>4) Ist eine konsequente Farbmarkierung von Fehlerarten im korrigierten Text eingehalten?</p> <p>Operationalisiert als</p> <p>7. Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen in Prozent der Korrekturen insgesamt</p>
Sprachrichtigkeit	<p>5) Erkennt er /sie alle Fehler? Oder markiert er/sie ein korrekt geschriebenes oder angewandtes Wort als Fehler?</p> <p>Operationalisiert als</p> <p>8. Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler in Prozent der Gesamtzahl der Fehler</p> <p>9. Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden in Prozent der Wörter des Textes</p>
Feedback Rückmeldung	<p>6) Gibt die Lehrperson ein schriftliches Feedback durch Anmerkungen oder einen Abschlusstext? Wenn ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Maßnahmen er/sie im Umgang mit Fehlern für sinnvoll hält (Fehlertherapie)? Schreibt er /sie hilfreiche Kommentare? (Feedback??) - Gibt er/sie zielorientierte Tipps oder schickt er/sie Verlinkungen zur Festigung des Lernstoffs und zum Lösen von Problemen? <p>Operationalisiert als</p> <p>10. Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie in Prozent der Korrekturen (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)</p> <p>7) Versucht er/sie ein lobendes Feedback zu verfassen?</p> <p>Operationalisiert als</p> <p>11. Anzahl der lobenden Feedbacks pro Text</p>

Anhang 7a: Tabelle 1:

DATEN UND PROZENTE DER GESAMTFEHLER LEHRENDE (TUTOR / TUTORIN) TEILNEHMER / LERNER KORRIGIERTE / BERICHTIGTE TEXTE	Tutor 1 Vitor		Tutorin 2 Karin				Tutorin 3 Magdalena				
	Lerner 1	Lerner 2	Lerner 1				Lerner 1				Lerner 2
	Text 1	Text 1	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 1
Anzahl der Gesamtfehler	12	40	81	40	29	52	8	8	16	5	39
Anzahl der einfach berichtigten Textstellen	0	2	47	4	19	39	0	1	3	1	39
Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen	12	39	5	8	5	5	8	8	7	5	11
Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Anzahl der angewandten Korrekturzeichen	0	33	13	38	7	5	5	4	13	3	1
Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten	6	28	32	30	8	14	2	1	8	2	0
Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler	8	5	1	1	1	5	1	3	0	1	4
Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden	0	4	0	0	1	2	0	0	0	0	0
Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)	7	28	3	2	2	2	6	8	7	3	9
Anzahl der lobend verfassten Feedbacks pro Text	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1

Tutorin4 Sabrina	Tutorin 5 Dora						Tutorin 6 Erika				Tutorin 7 Olivia		
	Lerner 1			Lerner 2			Lerner 1		Lerner 2		Lerner 1		Lerner 2
	Text 1	Text 1	Text 2	Text 3	Text 1	Text 2	Text 3	Text 1	Text 2	Text 1	Text 2	Text 1	Text 2
36	23	8	16	24	16	13	31	20	24	17	33	15	20
9	0	0	0	18	0	0	0	17	22	13	8	0	1
8	0	2	9	8	6	3	1	3	2	4	27	15	17
2	23	0	1	2	0	0	2	0	5	0	1	0	0
28	0	0	7	0	6	3	3	2	0	0	15	8	8
21	23	6	16	5	14	13	31	3	2	4	5	7	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	7	5	11	12	9	9	7	7	6	5	10	10	8
2	0	2	0	2	0	0	3	1	1	0	5	0	0
4	0	1	1	1	3	0	1	3	1	0	10	7	12
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1

Anhang 7b: Tabelle 2

DATEN UND PROZENTE DER GESAMTFEHLER	Tutor	Tutor	Tutorin									
LEHRENDE (TUTOR / TUTORIN)	Vitor	Vitor	Karin	Magdal	Magdal	Sabrina	Dora	Dora	Erika	Erika	Olivia	Olivia
TEILNEHMER / LERNER	L1	L2	Alle	L1	L2	Alle	L1	L2	L1	L2	L1	L2
KORRIGIERTE / BERICHTIGTE TEXTE	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle
Anzahl der Gesamtfehler	12	40	202	37	39	36	47	53	51	41	48	20
Anzahl der einfach berichtigten Textstellen	0	2	109	5	39	9	0	18	17	35	8	1
Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen	12	39	23	28	11	8	11	17	4	6	42	17
Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen	0	0	2	0	0	2	24	2	2	5	1	0
Anzahl der angewandten Korrekturzeichen	0	33	63	25	1	28	7	9	5	0	23	8
Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten	6	26	84	13	0	21	45	32	34	6	12	8
Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler	8	5	8	5	4	3	23	30	14	11	20	8
Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden	0	4	3	0	0	2	2	2	4	1	5	0
Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)	7	28	9	24	9	4	2	4	4	1	17	12
Anzahl der lobend verfassten Feedbacks pro Text	1	1	0	4	1	1	3	2	0	0	2	1

Anhang 7c: Tabelle 3

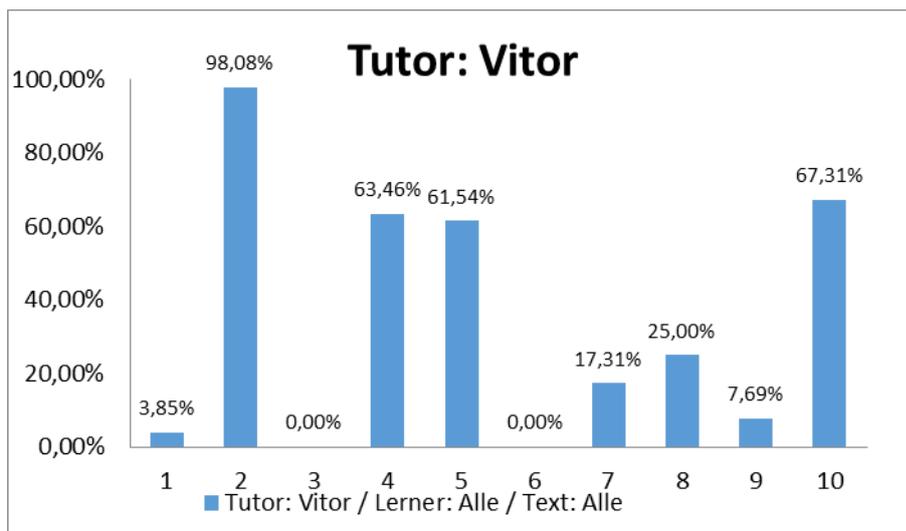
DATEN UND PROZENTE DER GESAMTFEHLER	Tutore	Tutor	Tutorin	Tutorin	Tutorin	Tutorin	Tutorin	Tutorin
LEHRENDE (TUTOR / TUTORIN)	Alle	Vitor	Karin	Magdal	Sabrina	Dora	Erika	Olivia
TEILNEHMER / LERNER	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle
KORRIGIERTE / BERICHTIGTE TEXTE	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle
Anzahl der Gesamtfehler	626	52	202	76	36	100	92	68
Anzahl der einfach berichtigten Textstellen	243	2	109	44	9	18	52	9
Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen	216	51	23	39	8	28	10	59
Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen	38	0	2	0	2	26	7	1
Anzahl der angewandten Korrekturzeichen	202	33	63	26	28	16	5	31
Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten	287	32	84	13	21	77	40	20
Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden.	1	0	0	1	0	0	0	0
Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen	9	9	0	0	0	0	0	0
Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler	139	13	8	9	3	53	25	28
Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden	23	4	3	0	2	4	5	5
Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)	121	35	9	33	4	6	5	29
Anzahl der lobend verfassten Feedbacks pro Text	16	2	0	5	1	5	0	3

Anhang 9: Tabelle 5

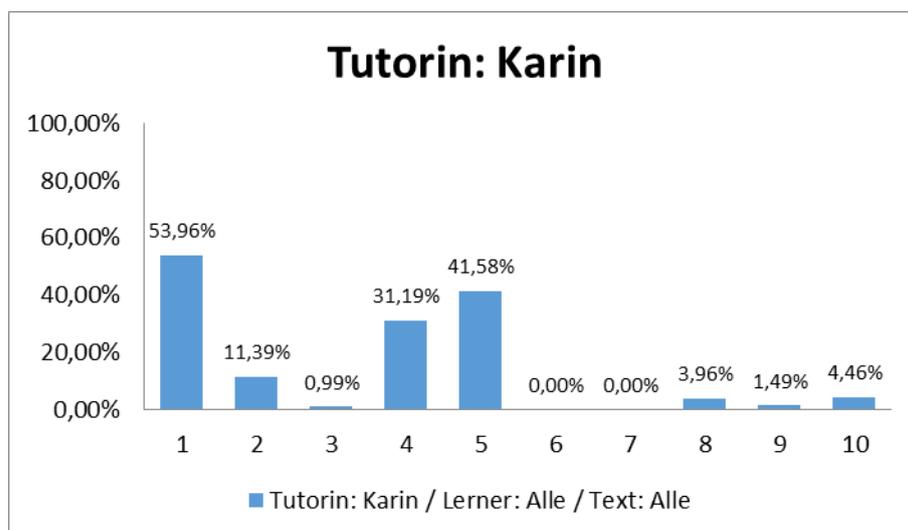
DATEN UND PROZENTE DER GESAMTFEHLER LEHRENDE (TUTOR / TUTORIN) TEILNEHMER / LERNER KORRIGIERTE / BERICHTIGTE TEXTE	Tutore Alle Alle Alle
Anzahl der Gesamtfehler	
Anzahl der einfach berichtigten Textstellen	38,82%
Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen	34,82%
Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen	6,07%
Anzahl der angewandten Korrekturzeichen	32,27%
Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten	45,85%
Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden.	0,16%
Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen	1,44%
Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler	22,20%
Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden	3,67%
Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)	19,33%
Anzahl der lobend verfassten Feedbacks pro Text	

Anhang 10 a: Grafik A (Pro Tutor – alle Aufgaben – Gesamtfehler korrigiert im Tutorium)

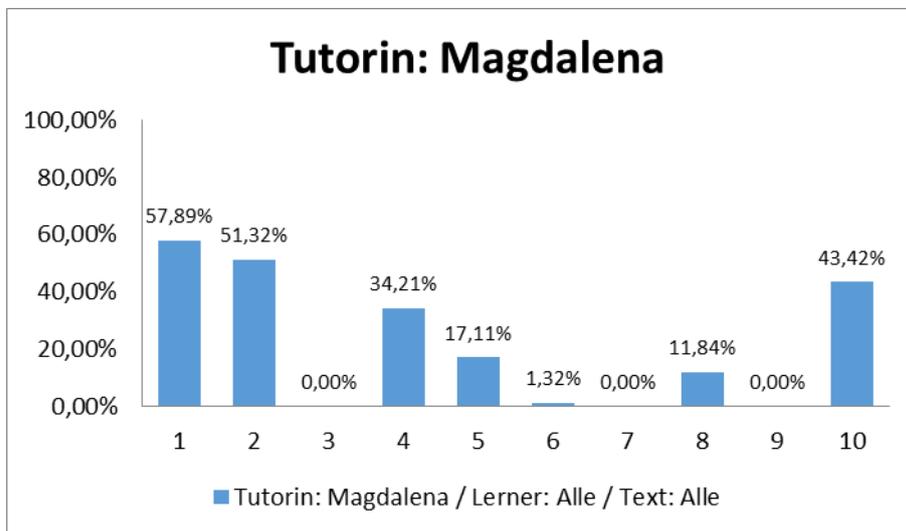
1) Vitor



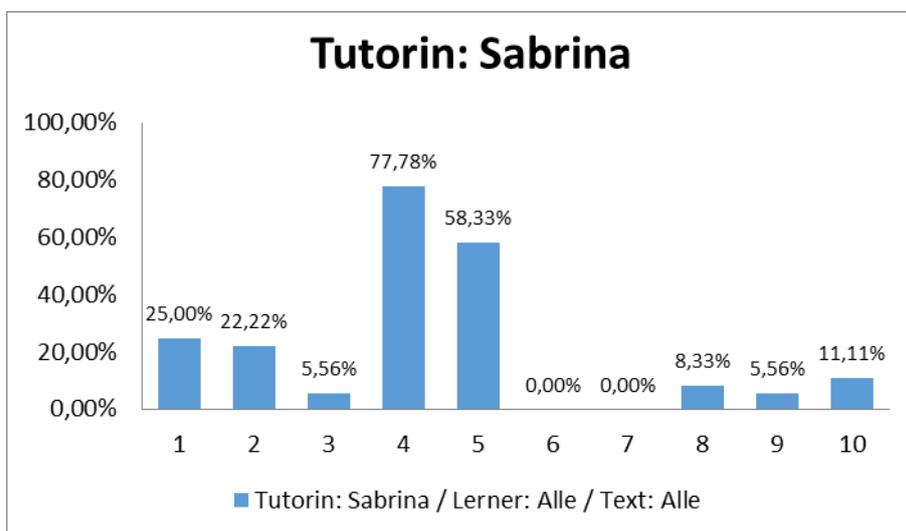
2) Karin:



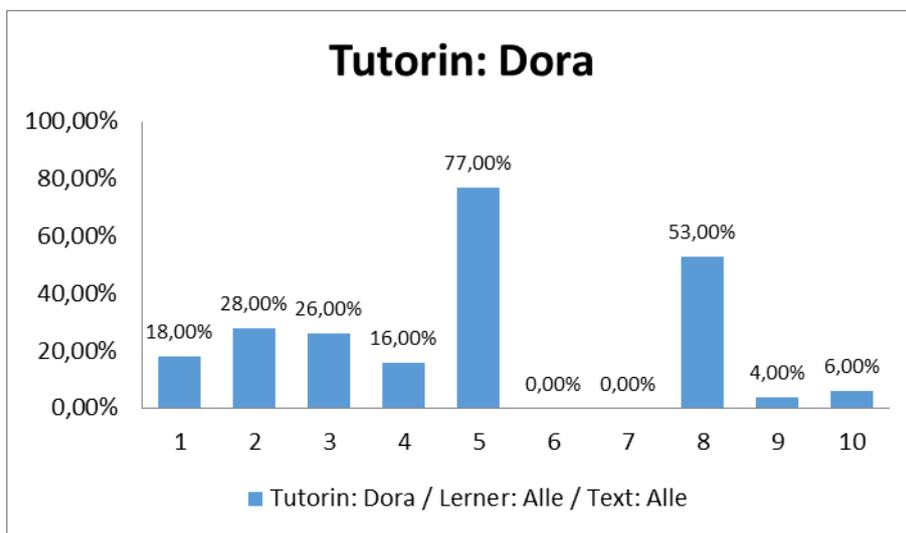
3) Magdalena



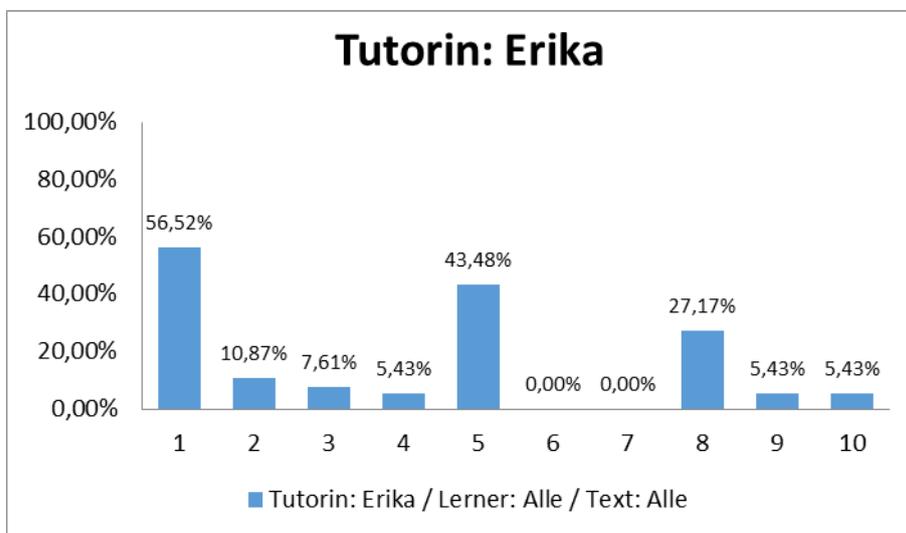
4) Sabrina



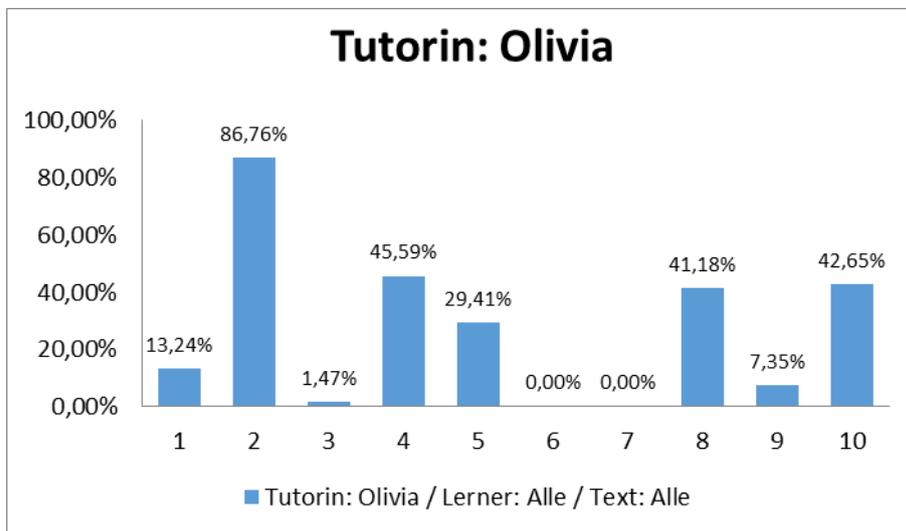
5) Dora



6) Erika

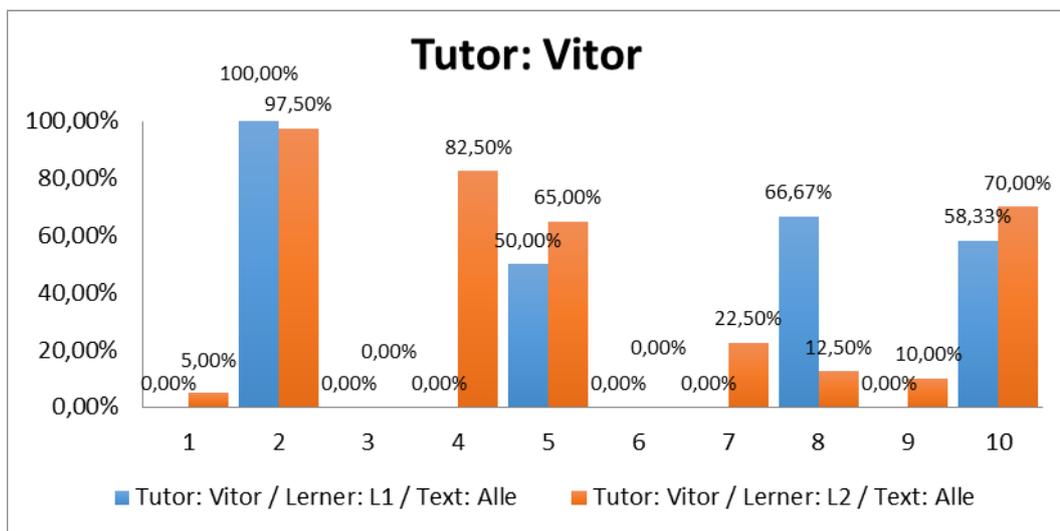


7) Olivia

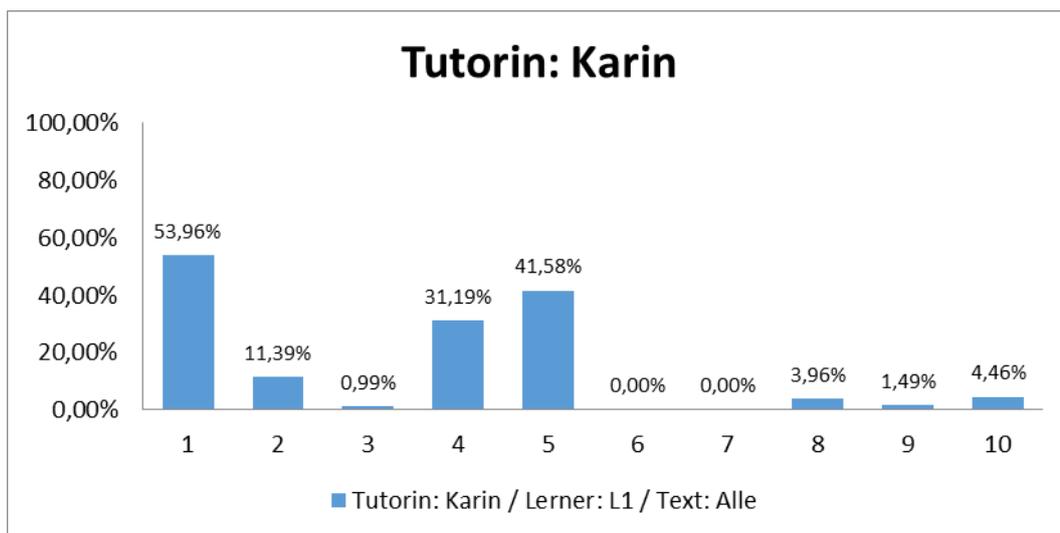


Anhang 10 b: Grafik B (Pro Tutor pro Lernende – Gesamtfehler in allen Aufgaben)

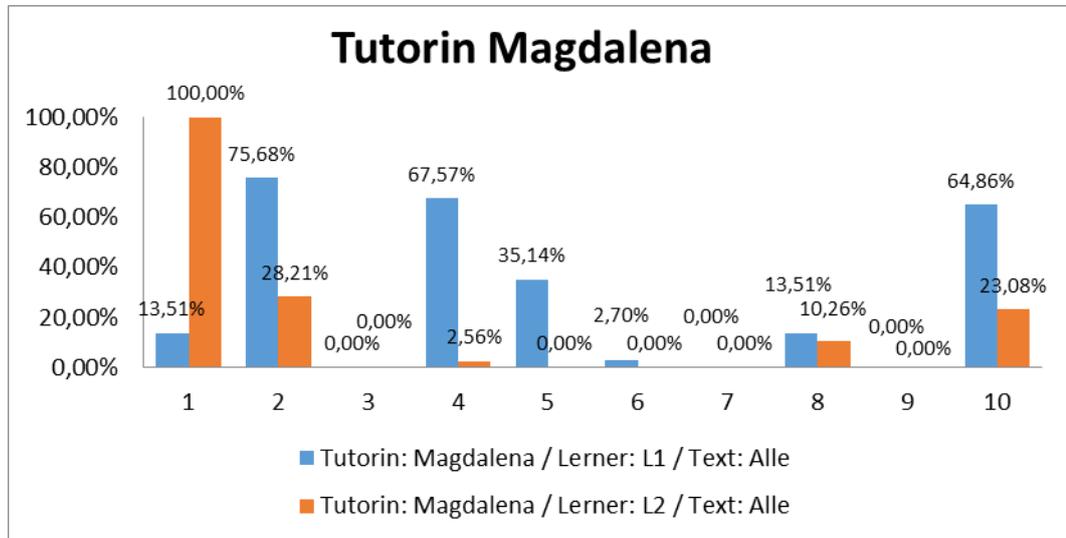
1) Vitor: 2 Lernende



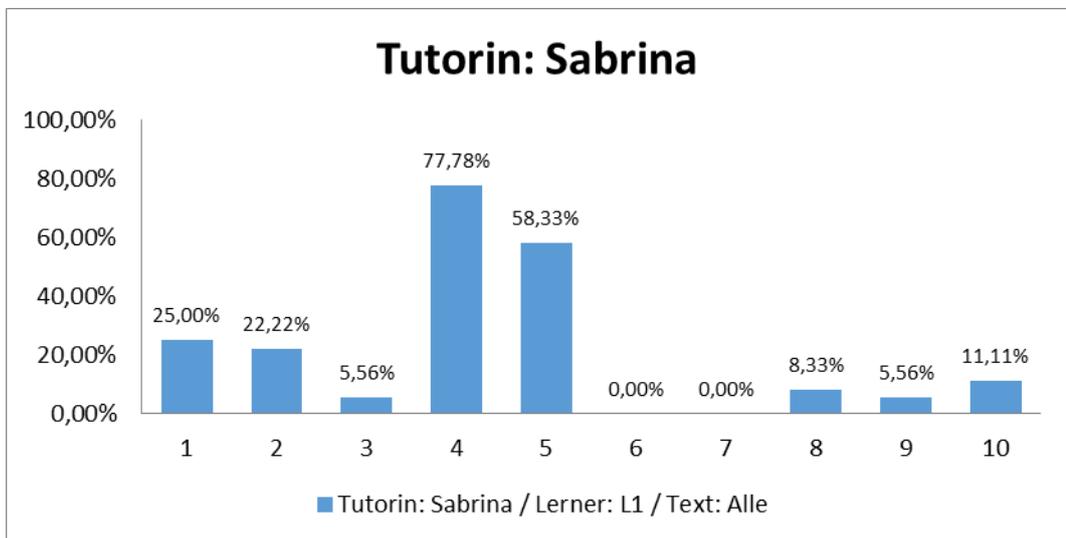
2) Karin: 1 Lernender



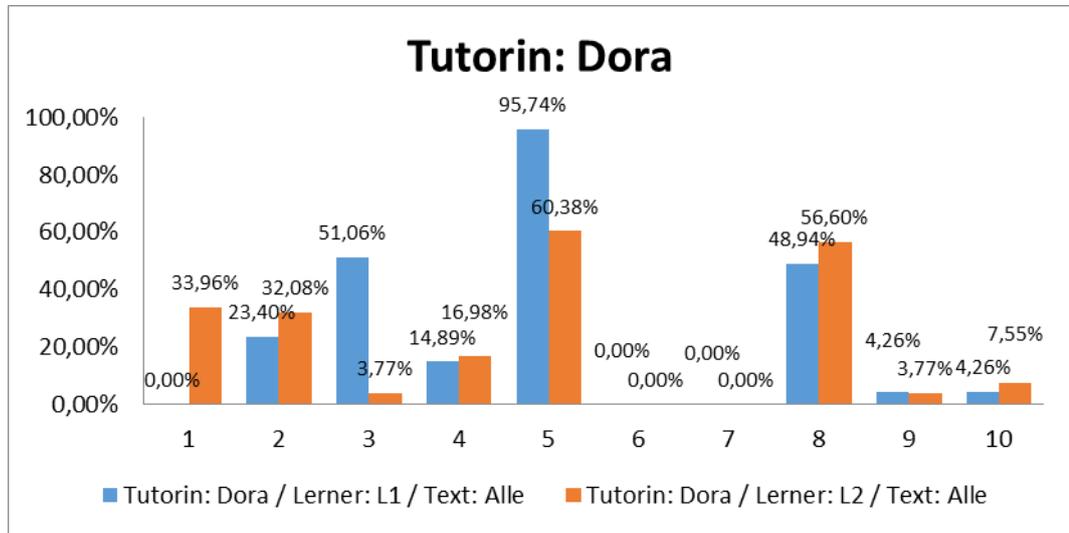
3) Magdalena: 2 Lernende



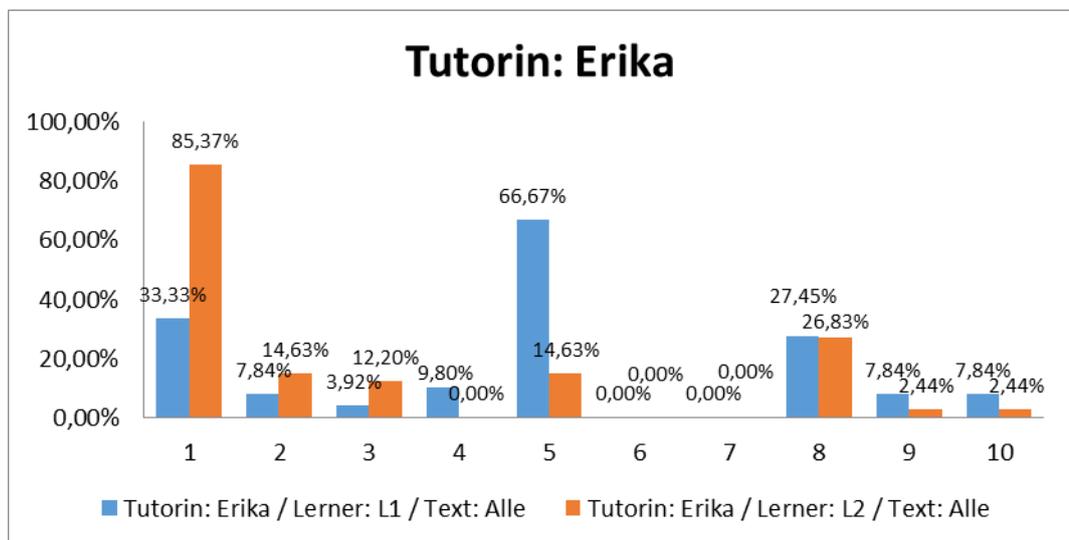
4) Sabrina: 1 Lernende



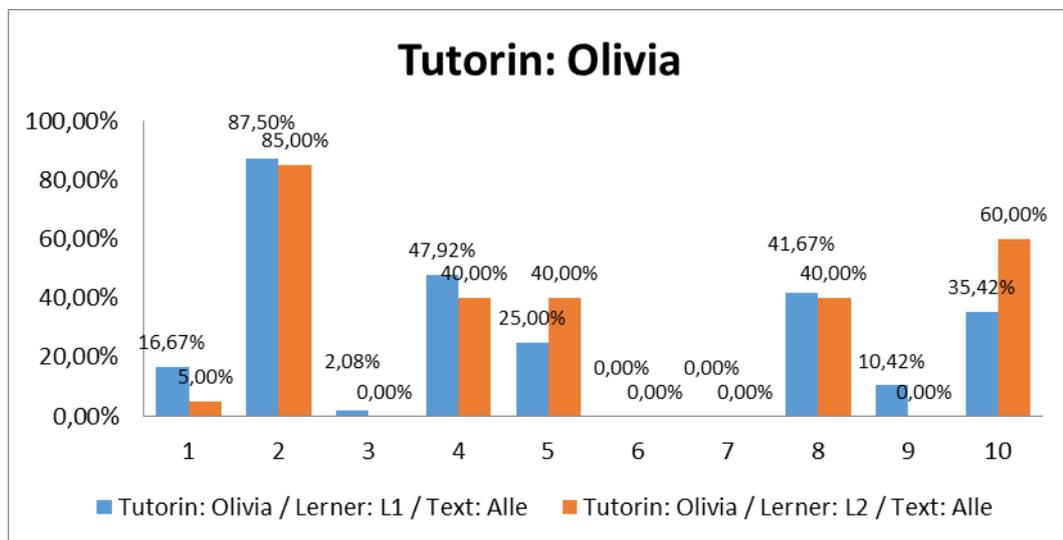
5) Dora: 2 Lernende



6) Erika: 2 Lernende

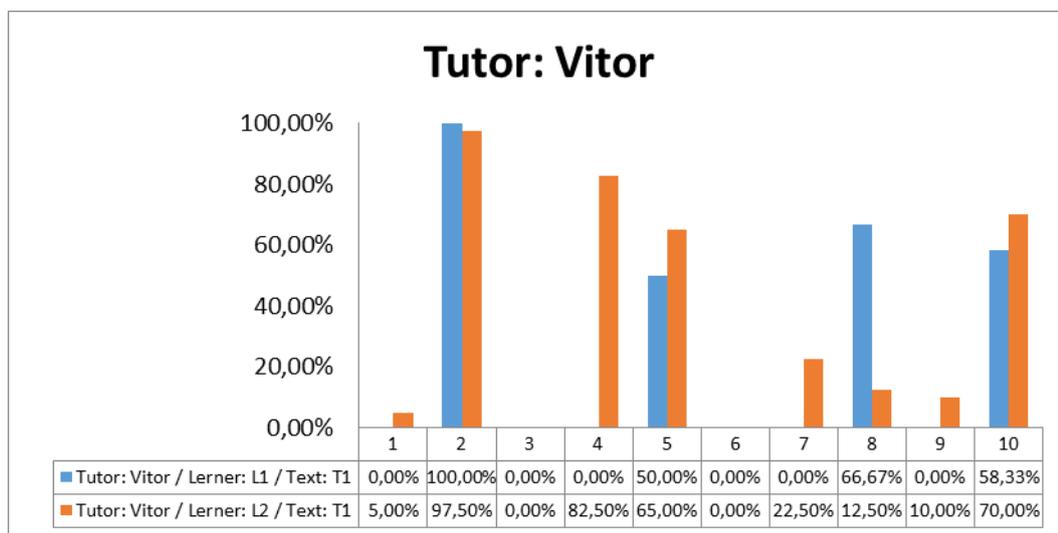


7) Olivia: 2 Lernende

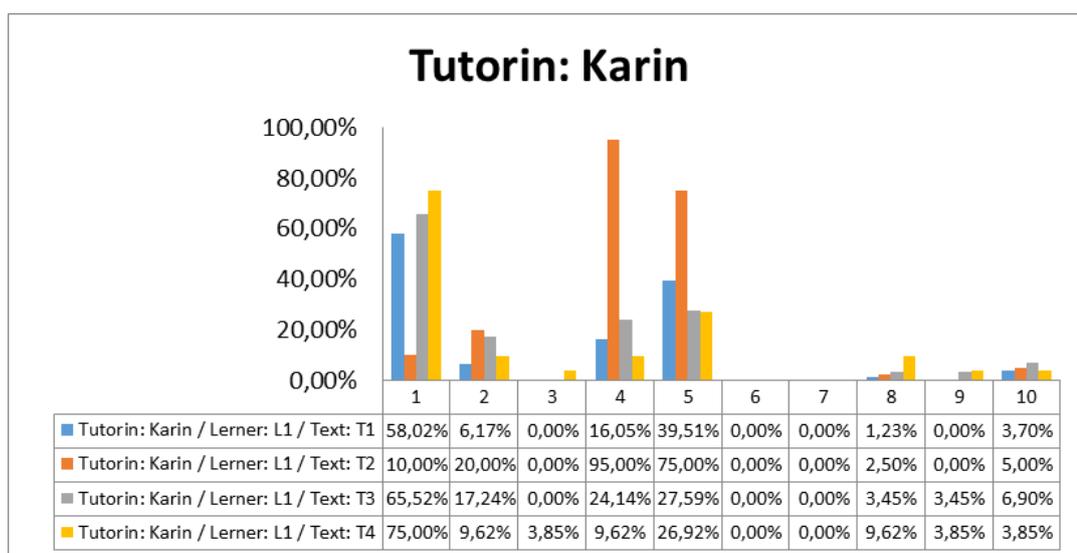


Anhang 10 c: Grafik C (Pro Tutor pro Teilnehmer einzelne Aufgaben in Prozent der Gesamtfehler pro Aufgabe)

1) Vitor

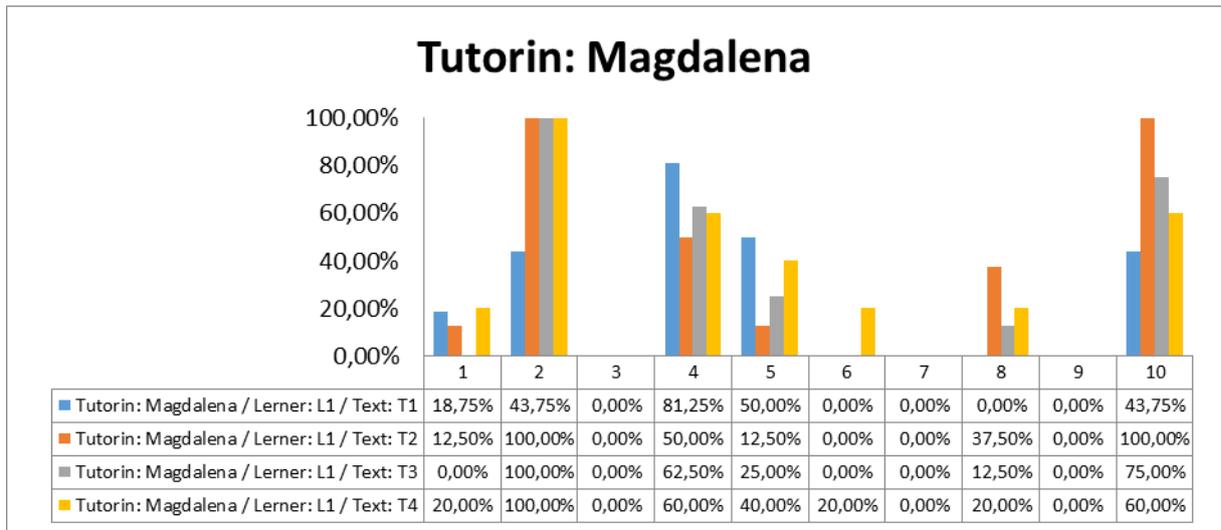


2) Karin

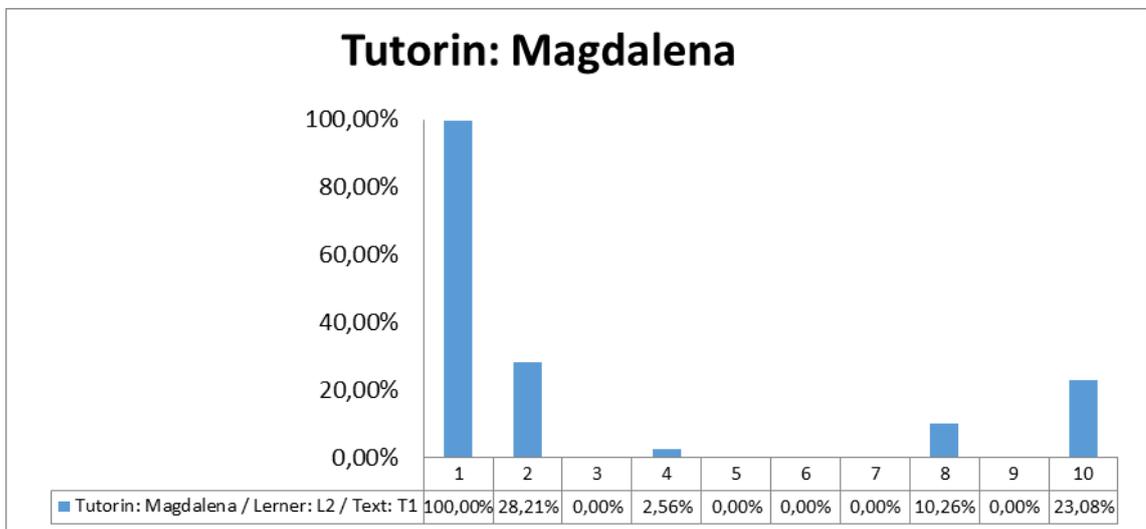


3) Magdalena

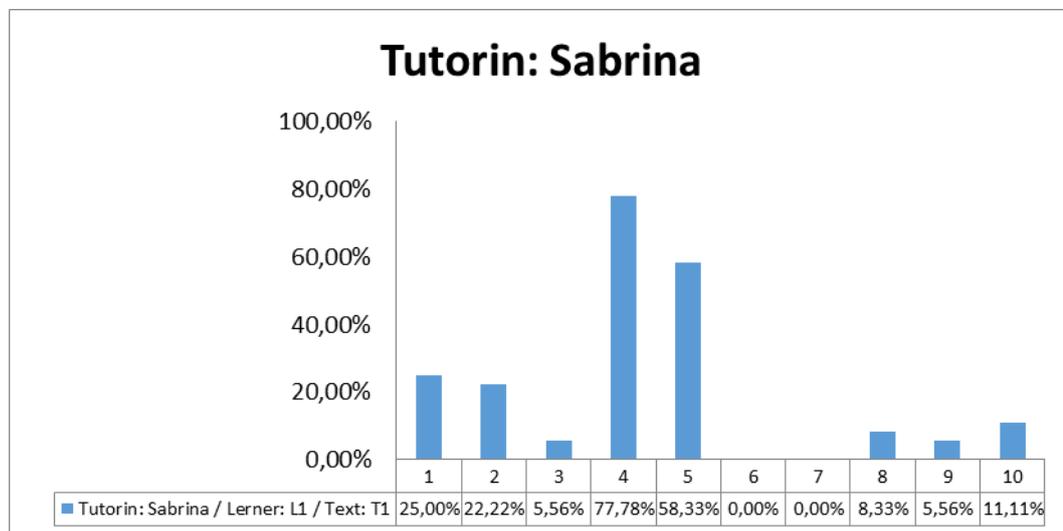
Grafik von L1



Grafik von L2

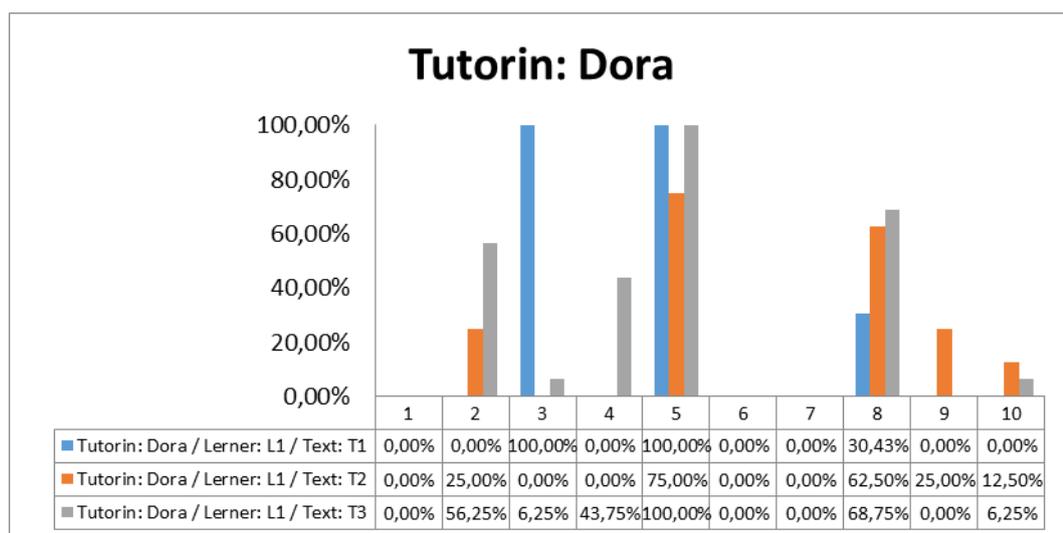


4) Sabrina

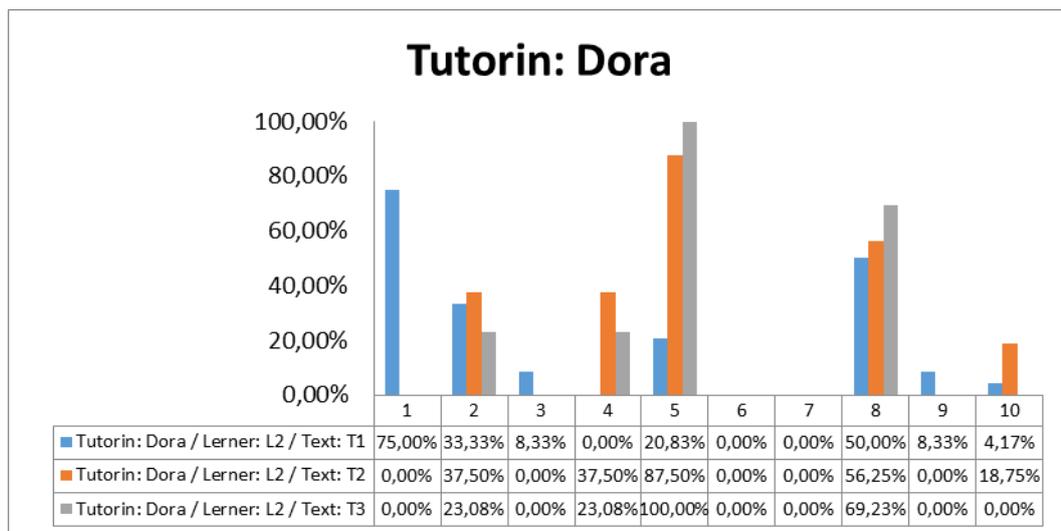


5) Dora

Grafik von L1

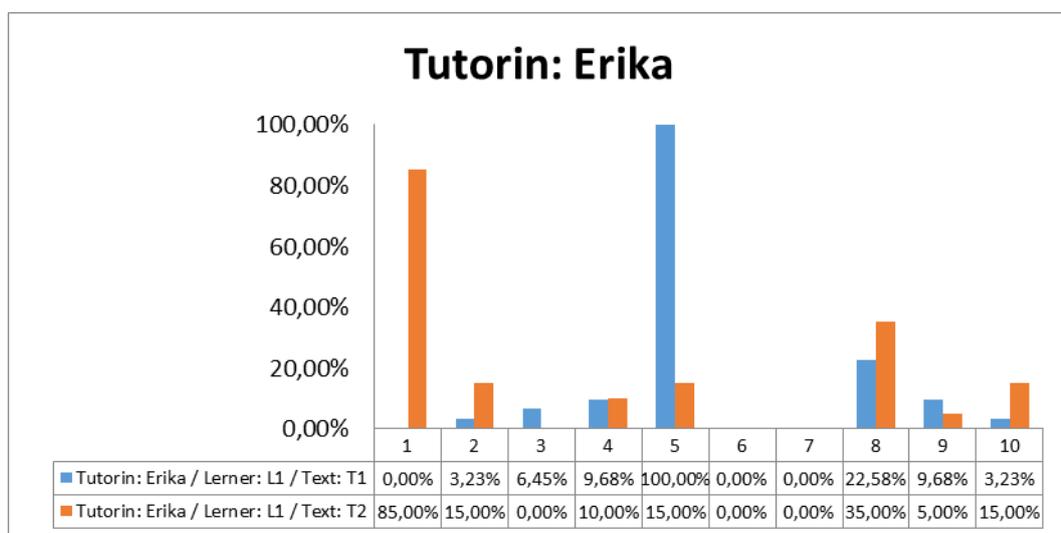


Grafik von L2

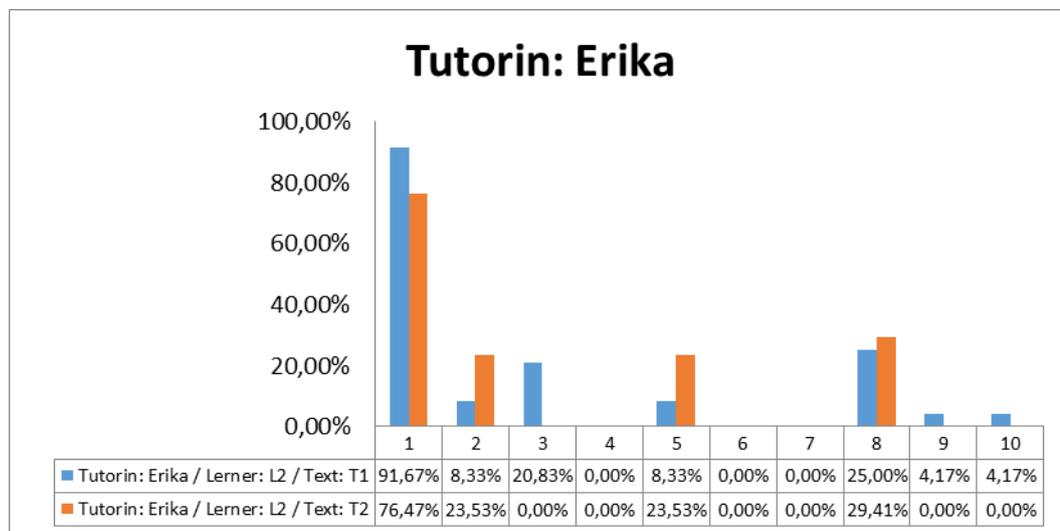


6) Erika

Grafik von L1

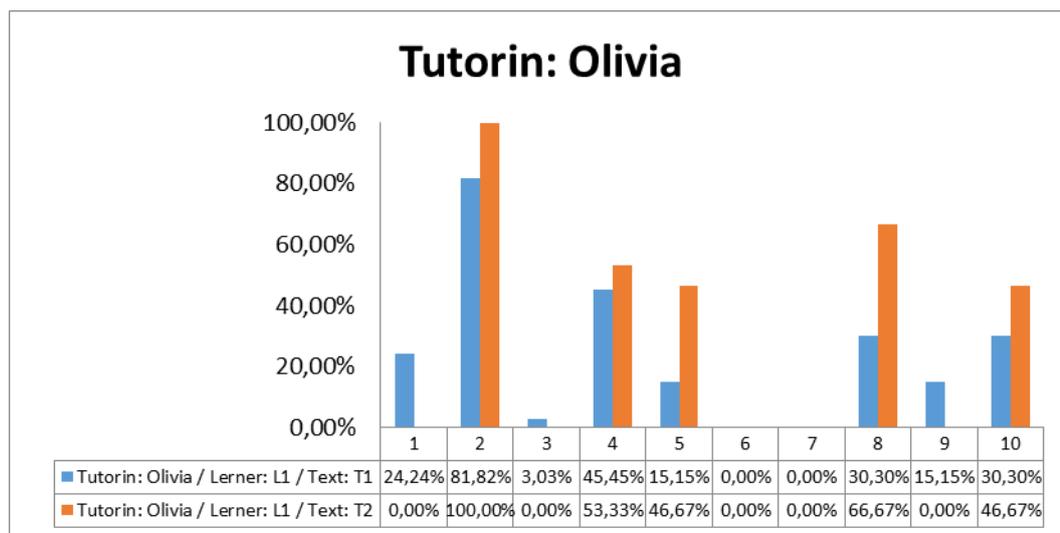


Grafik von L2

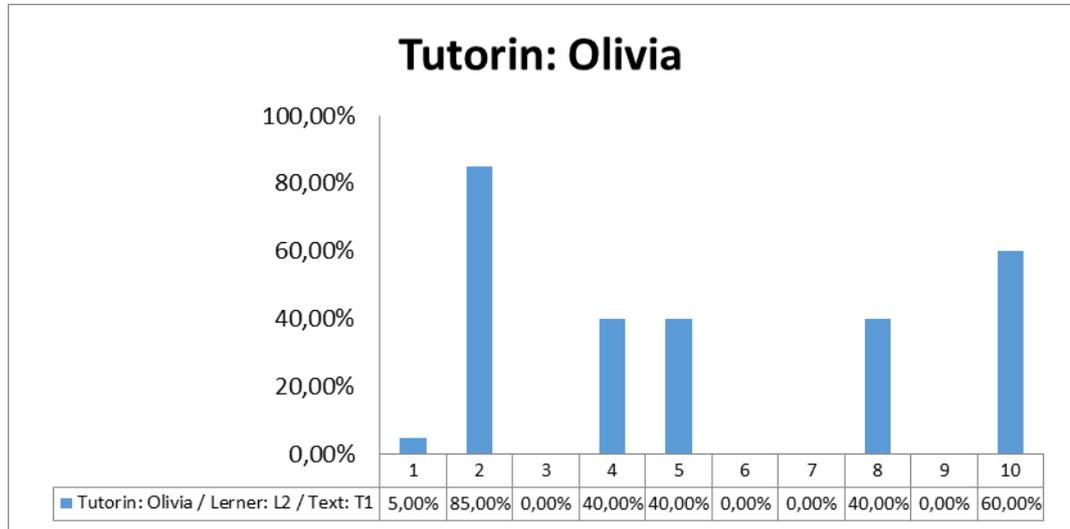


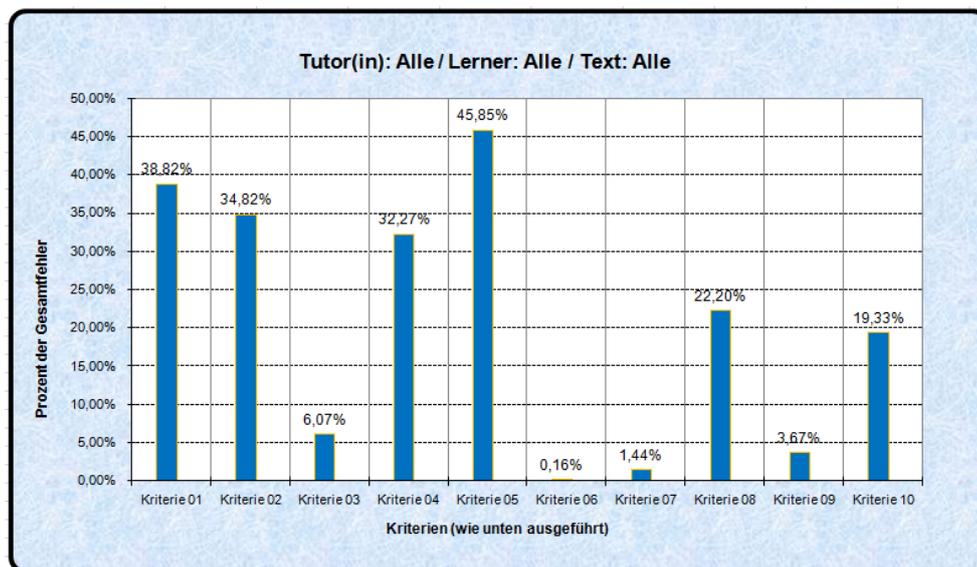
7) Olivia

Grafik von L1



Grafik von L2



Anhang 10d: Grafik D (allgemeines Korrekturverhalten)

Anhang 11: Übersicht über die Korrekturverfahren

Tutor/in	Vorbereitungsphase	Texte/ Fehler	Praxisphase (Online-Tutorium)	Lernende /Texte/ Fehler
Vitor Lehrer- erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Korrekturfarbe: Blau ✓ Korrekturvorgang: Fehler durchgestrichen und korrigiert ✓ Vereinzelte Korrekturzeichen ✓ Kein Feedback-Text 	1/13	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Keine Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: Hervorhebung in Rot / Blau/Gelb (aleatorisch) - Farbmarkierung problematisch ✓ Korrekturform: In Word mit Kommentar-Funktion ✓ Korrekturvorgang: vereinzelt Fehler nur markiert, fast alle Fehler kommentiert, wenige Korrekturen durch Lehrende, mehr durch Lernende ✓ Viele Kommentare und Korrekturzeichen ✓ Kurzes Feedback mit Lob ✓ Korrekturverhalten bei L1 und L2 einigermaßen einheitlich gehalten (Meistverwendete Kriterien: K2, K4, K5 und K10) 	2/2/52
Karin keine Lehrer- erfahrung (nur Praktikum)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Korrekturfarbe: wegen Unsicherheit mit Bleistift korrigiert ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert und korrigiert ✓ Vereinzelt Korrekturzeichen ✓ Kein Feedback-Text 	1/19 *1 didaktische begründete Korrektur	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eine durchgeführte Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: Blau ✓ Korrekturform: Lernertext ausgedruckt und handschriftlich berichtigt ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert, einige sogar durchgestrichen, mal das richtige Wort darüber geschrieben, mal mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Gleichgewicht: Korrekturen durch Lehrende/Lernende ✓ Wenige Kommentare, viel mehr Korrekturzeichen ✓ Feedback: Vermutlich bei den begleitenden E-Mails ✓ Korrekturverhalten bei den korrigierten Schreibaufgaben stabil, wegen DUO-Korrektur Schwankung (Meistverwendete Kriterien: K1, K2, K4 und K5) 	1/4/202
Magdalen a	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Korrekturfarbe: Rot ✓ Korrekturvorgang: einige Fehler durchgestrichen, alle erkannte Fehler 	1/26	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eine durchgeführte Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: nur beim ersten Text Hervorhebung in Gelb, bei 	2/5/76

Lehrer- erfahrung	korrigiert ✓ Korrekturzeichen: nur ein Pfeil! ✓ Feedback-Text, mit Hinweisen zur Lernerkorrektur /Fehlertherapie und Lob		allen anderen in Rot markiert. ✓ Korrekturform: In Word mit Kommentar-Funktion ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert und kommentiert, vereinzelte Fehler durchgestrichen. Im Feedback-Text noch einige Kommentare ergänzt Bei L1 – 4 Texte: mehr Korrektur durch Lernende Bei L2 – 1 Text: mehr Korrektur durch Lehrende ✓ Viele Kommentare und Korrekturzeichen ✓ Feedback-Text mit Lob ✓ Unterschiedliche Korrekturverhalten bei L1 und L2, aber stabil (Meistverwendete Kriterien: Bei L1 - K2, K4,K5 und K10; Bei L2 - K1, K2 und K10)	
Sabrina Lehrer- erfahrung	✓ Korrekturfarbe: Schwarz ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert, korrigiert, einige Fehler nummeriert und sie unter dem Lernertext wie in einem Lehrerbericht erläutert ✓ Keine Korrekturzeichen ✓ Kein Feedback-Text	1/16	✓ Keine Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: Blau (Rechtschreibung /Grammatik/ Zeichensetzung), Grün (Satzbau), Rot (fehlendes Wort) ✓ Korrekturform: in Word, keine Kommentar-Funktion benutzt, sondern am Rand des Lernertexts eine Spalte hinzugefügt ✓ Korrekturvorgang: Fehler mit Farben markiert und am Rand des Texts mal das richtige Wort gegeben mal mit Korrekturzeichen oder Kommentaren versehen, vereinzelte Fehler durchgestrichen. Mehr Korrekturen durch Lernende, einige durch Lehrende ✓ Viele Korrekturzeichen, einige Kommentare ✓ Feedback-Text mit Lob ✓ Korrekturverhalten: K4 und K5	1/1/36
Dora Lehrer- erfahrung	✓ Korrekturfarbe: Blau ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert, korrigiert und fehlende Wörter ergänzt ✓ Keine Korrekturzeichen ✓ Feedback-Text, mit	1/25	✓ Keine Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: L1 in Blau ; L 2 in Grün ✓ Korrekturform: in Word, keine Kommentar-Funktion benutzt ✓ Korrekturvorgang: Fehler	2/6/100

	Hinweisen zur Lernerkorrektur /Fehlertherapie und Lob		markiert, mal das richtige Wort in Klammern geschrieben, mal mit Kommentaren oder Korrekturzeichen gekennzeichnet. Mehr Korrekturen durch Lernende, einige durch Lehrende <ul style="list-style-type: none"> ✓ Feedback mit Lob ✓ Korrekturverhalten: Beim ersten Text von L2 wie in der Vorbereitungsphase berichtigt; Bei den anderen Korrekturen mehr Aufforderungen zur Selbstkorrektur (Meistverwendete Kriterien: K1, K2, K4 und K5) 	
Erika Lehrer- erfahrung (*Privat- unterricht; mündliche Kommuni- kation)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Korrekturfarbe: Grün für Ausdrucksfehler; Rot für Rechtschreibfehler ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert, einige berichtigt und andere zur Lernerkorrektur. Einige fehlende Wörter geschrieben, andere nicht ✓ 15 Korrekturzeichen angewandt ✓ Kein Feedback-Text 	1/28	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Keine Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: in Rot markiert und in Grün die korrekte Form gegeben ✓ Korrekturform: in Word, keine Kommentar-Funktion benutzt ✓ Korrekturvorgang: Fehler mit roter Farbe markiert, mit grüner Farbe in Klammern entweder das richtige Wort geschrieben oder mit Kommentaren versehen. Fast alle Korrekturen durch Lehrende, einige durch Lernende ✓ kaum Kommentare/ Korrekturzeichen ✓ Feedback: Vermutlich bei den begleitenden E-Mails ✓ Korrekturverhalten: Bei dem 1. Text von L1 wie in der Vorbereitungsphase korrigiert, bei den anderen fast alle Fehler korrigiert (Meistverwendete Kriterium: K1) 	2/4/92
Olivia Lehrer- erfahrung	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Korrekturfarbe: Grün und Rot (aleatorisch) ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert, korrigiert und noch mit Korrekturzeichen gekennzeichnet. Versuch: Fehler in Gruppen zu klassifizieren (Note?!) ✓ 18 Korrekturzeichen ✓ Feedback-Text mit Hinweisen, kein Lob 	1/26	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Keine Korrektur über DUO ✓ Korrekturfarbe: manchmal im Text Anmerkungen in Lila ✓ Korrekturform: in Word mit Kommentar-Funktion ✓ Korrekturvorgang: Fehler markiert und fast alle mit Word-Kommentaren gekennzeichnet. Vereinzelte Kommentaren in Klammern im Lernertext. Mehr Korrekturen durch Lernende, einige durch Lehrende ✓ Mehr Kommentare, aber viele Korrekturzeichen 	2/3/68

			<ul style="list-style-type: none">✓ Feedback mit Lob✓ Korrekturverhalten: meistens Lernende zur Selbstkorrektur aufgefordert, viele Kommentare und einige Korrektur-zeichen angewandt (Meistverwendete Kriterien: K2, K4, K 5, K10)	
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet. Mir ist bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um akademisches Fehlverhalten handelt, das sanktioniert werden kann.

Ort, Datum

Unterschrift

Einlegeblatt

Kriterien

1. Anzahl der einfach berichtigten Textstellen in Prozent der Korrekturen
2. Anzahl der Kommentare zu Fehlern und zu gut gelungenen Passagen in Prozent der Anmerkungen insgesamt
3. Anzahl der Abweichungen vom abgesprochenen Korrekturverfahren bzw. von Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen
4. Anzahl der angewandten Korrekturzeichen in Prozent der Korrekturen
5. Anzahl der Aufforderungen zur Selbstkorrektur in Prozent der Fehler, die die Lerner schon selbst korrigieren können müssten
6. Anzahl der für die Kommunikation nicht störenden Fehler, die nicht korrigiert werden in Prozent der tatsächlich vorkommenden Fehler.

*Um zwischen absichtlich und nicht absichtlich unkorrigierten Fehlern zu unterscheiden, werden nur solche Fehler hier berücksichtigt, zu denen die korrigierende Person einen Kommentar gegeben hat, dass sie absichtlich nicht korrigiert hat, entweder im konkreten Fall oder beim ersten Auftreten eines derartigen Fehlers.

7. Anzahl der inkonsistenten Farbmarkierungen in Prozent der Korrekturen insgesamt
8. Anzahl der nicht erkannten und deswegen nicht korrigierten Fehler in Prozent der Gesamtzahl der Fehler
9. Anzahl der korrekt angewandten Wörter/Grammatikphänomene, die als Fehler gekennzeichnet wurden in Prozent der Wörter des Textes
10. Anzahl der Kommentare/Tipps mit Funktion einer Fehlertherapie in Prozent der Korrekturen (z.B. Empfehlungen von Seiten mit Erklärungen/Übungen)