

Kapitel IV

*Agnieszka Pawłowska**

Wie soll mein Tandempartner meine Fehler korrigieren? – Über eines der wichtigen Dilemmata im eTandem am Beispiel deutscher und polnischer Studierender

Zusammenfassung

Im Beitrag wird am Beispiel deutscher und polnischer Studierender versucht, die Frage zu beantworten, wie die schriftliche Fehlerkorrektur im Internet-Tandem gestaltet werden kann/soll.

Schlüsselwörter: eTandem, Fehlerkorrektur, Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit

Abstract

Using the example of German and Polish students, the article makes an attempt to find an answer to a question how written error correction should/could look like in Internet tandems.

Keywords: error correction, Internet tandems, supporting foreign-language writing skills

1. Vorbemerkung

Dass das Internet auch Fremdsprachenlehrenden und -lernenden viele Möglichkeiten eröffnet, lässt sich kaum bestreiten, obschon bei der nicht selten grenzenlosen Euphorie (vor allem unter jungen Menschen) seine Gefahren auf keinen Fall ausgeblendet werden dürfen. Die Gelegenheit zu Kontakten

* Dr. Agnieszka Pawłowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza/Poznań).

zu Zielsprachensprechern scheint gerade das Internet (beispielsweise durch die eTandemarbeit) besonders leicht anzubahnen. Dabei stellt das Lernen im Distanztandem ein zum einen interessantes und zum anderen durchaus komplexes Thema mit vielen Facetten dar.

Im vorliegenden Beitrag wird daher gezielt auf die Fehlerkorrektur¹ als einen relevanten und von Lernerentscheidungen stark geprägten Aspekt des Tandemlernens näher eingegangen. Da in der einschlägigen Literatur meist theoretische Überlegungen zur Fehlerberichtigung im Tandem angestellt werden, die eher selten mit Beispielen aus der Praxis untermauert werden, bemüht sich die Verfasserin zahlreiche davon zu präsentieren, um sie anschließend einer Analyse zu unterziehen.

2. Schriftliche Fehlerkorrektur im Prozess des Fremdsprachenlehrens und -lernens

Wahrscheinlich begleitet die Praxis der Fehlerberichtigung das Fremdsprachenlehren und -lernen seit seinem Anfang, obschon der Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen genauso wie die Einstellung zur Grammatik oder Muttersprache in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts einige – nicht selten extreme – Wendungen erlebt hat². Dies scheint jedoch nichts an der Tatsache zu ändern, dass fehlerhafte sprachliche Produktionen eine mehr (oder des Öfteren eher) weniger willkommene, aber doch unvermeidbare Begleiterscheinung des didaktischen Prozesses waren und sind/sein werden. Daher bedarf auch jener Aspekt einer vertieften Reflexion seitens Lehrender und Lernender.

2.1. Gesichter der Fehlerkorrektur im schriftlichen Bereich

In der Fachliteratur wird der Begriff *Korrektur* auf verschiedene Art und Weise definiert. Königs (2003: 377-378) bezeichnet damit die Reaktion auf eine fehlerhafte sprachliche Äußerung, wobei jene aus verschiedenen Elementen bestehen kann, die sich wiederum nach dem Sprachmodus (geschriebene vs. gesprochene Sprache), nach der Situation (z.B. unterrichtliche Kommunikation vs. außerunterrichtliche Kommunikation) richten. Bereits in der oben

¹ Nicht selten werden die Begriffe *Berichtigung*, *Korrektur* und *Verbesserung* synonym gebraucht (vgl. dazu z.B. Baurmann/Ludwig (1996), *Duden. Das Bedeutungswörterbuch* (2002), *Duden. Das Synonymwörterbuch* (2007), *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2011)). Jener Verwendung schließt sich auch der vorliegende Beitrag an.

² Siehe dazu Pawłowska (2010a), Pfeiffer (2001).

angeführten Definition wird zwischen der Korrektur im schriftlichen und im mündlichen Bereich differenziert, was wiederum auf den Unterschied im Verlauf des Sprachproduktionsprozesses auf der schriftlichen und mündlichen Ebene zurückzuführen ist.

Während der geschriebene Text präzise planbar ist, weil dem Schreibenden genügend Zeit zur Verfügung steht, steht der Sprechende meist unter Zeitdruck und trifft mehrere Entscheidungen zeitgleich, die beispielsweise Inhalt, Form usw. anbelangen³. Jene Voraussetzungen des Sprachproduktionsprozesses werden auch auf den Korrekturvorgang übertragen, denn im ersten Fall verfügt der Berichtende über weitgehend mehr Zeit zum Nachdenken als der eine mündliche Aussage Verbessernde, der seine Aufmerksamkeit zur selben Zeit auf mehrere Aspekte lenken und dabei sofort entscheiden muss, ob bzw. wie er auf Fehler reagiert. Im ersten Fall sind fehlerhafte Stellen auf Papier fixiert, man rechnet mit Rechtschreib- und nicht mit Aussprachefehlern, setzt bestimmte Korrekturverfahren ein, die in dem anderen Fall eher unbrauchbar sind.

Für Kleppin (1998: 55) ist die Korrektur mit dem mangelnden Einverständnis mit Teilen der Lernproduktion gleichzusetzen. Sie wird durch die Annullierung oder Teilannullierung in der gewählten Konstruktion bzw. durch die Annullierung der gesamten Konstruktion ausgeführt (Hahnke 1992: 109). Die Korrektur stellt auch eine komplexe Handlung dar, die phasiert verläuft und durch die als korrekturbedürftig erachtete sprachliche Produktion initiiert wird (Kleppin/ Königs 1991: 67).

Im Rahmen der schriftlichen Fehlerkorrektur kennzeichnet der Unterrichtende⁴

³ Damit meint man nach Feine (1997) *konzeptionelle Schriftlichkeit* und *konzeptionelle Mündlichkeit*. Feine (1997: 32-33) spricht jedoch auch von der Gradualität der konzeptionellen Dimension, denn für ihn existieren sowohl konzeptionelle Schriftlichkeit als auch konzeptionelle Mündlichkeit in unterschiedlichen Gradierungen. Ein wissenschaftlicher Vortrag kann beispielsweise einen sehr hohen Grad an konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen, während ein Privatbrief oder ein in einer Zeitung gedrucktes Interview einen hohen Grad an konzeptioneller Mündlichkeit zeigt. Der wissenschaftliche Vortrag wird zwar gesprochen, aber eigentlich ist er geschriebener Sprache zuzuschreiben, der Privatbrief wird geschrieben, ist aber eher mündliche Sprache. Dies bedeutet, dass die der Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit zugewiesenen Merkmale hinsichtlich der Kommunikationsbedingungen nicht notwendig alle auch für die entsprechenden mündlichen oder schriftlichen Texte realisiert werden müssen. So können einem wissenschaftlichen Vortrag ohne weiteres Merkmale der Schriftlichkeit (z.B. Themenfixierung, monologisch, öffentlich, reflektiert, objektiv, hypotaktisch, kompakt, geplant) zugeordnet werden, während ein gedrucktes Interview durch Merkmale wie dialogisch, spontan, affektiv, parataktisch sowie durch einen geringen Grad an Kompaktheit und Planung gekennzeichnet ist.

⁴ Selbstverständlich darf die Fehlerverbesserung nicht als Aufgabe angesehen werden, die einzig und alleine dem Lehrenden obliegt, denn beispielsweise im Konzept der Lernerautonomie wird auf die Selbstevaluation und somit die Selbstkorrektur als Erscheinungsform

[...] durch ein differenziertes Repertoire an Korrekturzeichen die als fehlerhaft erachteten Stellen eines durch den Lerner verfassten schriftlichen Textes. Dabei folgt der Fehleridentifizierung die Klassifizierung der jeweiligen Abweichungen; der Lehrer stellt fest, welche Art von Fehler im Einzelfall vorliegt.

Kleppin (1998: 56–60) schlägt die folgenden Korrekturverfahren vor:

- *einfache Fehlermarkierung* – Fehlerhafte Stellen werden ausschließlich unterstrichen, wobei es sinnvoll ist, mehrere, auf unterschiedliche Fehlertypen hinweisende Farben einzusetzen.

- *Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen* – Der Lehrende bedient sich eines Repertoires an Korrekturzeichen, die über die Fehlerart informieren und Lernende zu korrekten Formen hinführen lassen, indem sie die Selbstkorrektur vornehmen.

- *Berichtigung durch den Lehrenden* – Korrekte Formen werden am Rande oder über dem Lernertext angegeben.

Für Unterrichtszwecke scheint es besonders sinnvoll, die drei präsentierten Korrekturverfahren miteinander zu kombinieren. Bei *Kompetenzfehlern*⁵ reicht es nicht aus, fehlerhafte Versionen nur zu unterstreichen bzw. zusätzlich mit Korrekturzeichen zu versehen, denn prozedurales und deklaratives Wissen des Lernenden ermöglicht ihm die Selbstkorrektur nicht. Bei *Performanzfehlern* ist die Selbstkorrektur dagegen durchaus denkbar, weshalb die Fehlerberichtigung durch den Lehrenden unterlassen werden kann.

Nicht zu unterschätzen ist auch der Kommentar, in dem die Fehlerhaftigkeit markierter Stellen begründet bzw. alternative Lösungen angegeben, Gelungenes hervorgehoben und Mislungenes besprochen werden. Durch diese Art Dialog wird der Lerner direkt angesprochen. Der Lehrende kann auf jeden Lernenden individuell eingehen.

Sowohl die Fehlerverbesserung im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich stellen ein komplexes Phänomen und somit eine gewisse Herausforderung für Lehrende und Lernende dar. Deshalb sollen sie auf keinen Fall dem Zufall überlassen werden. Schließlich hängt der Lehr- und Lernerfolg auch von einem gut durchdachten Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen ab.

2.2. Fehlerkorrektur im Tandem

Bevor auf das Wesen der Fehlerkorrektur im Tandem eingegangen wird, ist es unumgänglich, den Terminus *Tandem* näher zu bestimmen. Im alltäglichen Sprachgebrauch

der Selbstkontrolle großer Wert gelegt. Dazu siehe z.B. Pawłowska (2008a), (2008b), (2008c), (2010a), (2010b), (2010c), (2011), Wilczyńska (1999), (2002).

⁵ Zwischen *Kompetenz-* und *Performanzfehlern* hat bereits Corder (1967) differenziert.

[...] ist es einmal ein Fahrrad für zwei Personen. Beide Partner haben ein gemeinsames Ziel. Deshalb treten sie in die Pedale und müssen sich dabei auf einen gemeinsamen Rhythmus verständigen. Das Tandem lebt von der Gleichrichtung beider Kraftvektoren. Gelingt diese Bündelung von Einzelenergien, ergeben sich synergetische Effekte (Lainé 2000: 108).

In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter Tandem⁶ die Grundkonstellation einer besonderen Kommunikations- und Fremdsprachenlernsituation. Zwei Personen, die muttersprachliche Vertreter derjenigen Sprache sind, die ihr Partner als Fremdsprache erlernen wird, treten in Interaktion und unterstützen sich gegenseitig in ihren Kommunikations- und Lernintentionen. Dabei verfolgen sie bestimmte fremdsprachenbezogene Lernziele (Schmelter 2004: 85). Beim Lernen im Tandem kommunizieren zwei Menschen unterschiedlicher Muttersprachen, um gemeinsam und voneinander zu lernen, d.h. ihre Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache zu verbessern, mehr über den Partner und seinen kulturellen Hintergrund zu erfahren sowie von anderen Kenntnissen und Erfahrungen seines Gegenübers (z.B. in den Bereichen Beruf, Freizeit, Ausbildung usw.) zu profitieren (Brammerts 2005: 10).

Das Sprachenlernen im Tandem richtet sich nach den zwei grundlegenden Prinzipien: nach dem *Gegenseitigkeits-* und *Autonomieprinzip*. Dabei ist hervorzuheben, dass sich das Tandem als Partnerschaft zwischen Lernenden von anderen Lernkontexten erheblich unterscheidet, in denen ausschließlich ein Beteiligter als Lerner profitiert. Eine Tandemlernpartnerschaft hebt sich somit nicht nur von der traditionellen Lehrer-Schüler-Konstellation ab, sondern auch vom Lernen durch Kommunikation mit Muttersprachlern, die kein Interesse an der Sprache des Lernenden (z.B. bei einem Auslandsaufenthalt) haben. Man kann von ihnen nicht die gleiche Bereitschaft und Fähigkeit erwarten, beim Lernen zu helfen wie von einem Tandempartner. Weiterhin unterstützt jeder seinen Tandempartner, indem er ihm im Rahmen seiner Fähigkeiten die Hilfestellungen gibt, um die er von ihm gebeten wurde. Beide korrigieren, helfen beim Textverständnis, machen Formulierungsvorschläge, erklären Bedeutungen und zwar immer dann und so, wie es sich das Gegenüber wünscht. Beim Tandemlernen hat der Lernende die Aufgabe und Möglichkeit, sich selbst Ziele für die Tandemarbeit zu setzen und Überlegungen anzustellen, wie er jene gemeinsam mit dem Partner erreichen kann (Brammerts 2005: 12–14).

In allen oben angeführten Charakteristika des Tandems, sowohl auf der alltäglichen als auch auf der fremdsprachendidaktischen Ebenen sind eine besonders starke Gebundenheit der Partner aneinander und somit ihre Ab-

⁶ Zur Geschichte des Tandem-Konzeptes findet man Näheres u.a. bei Brammerts/ Little (1996), Künzle/ Müller (1990) oder Schmelter (2004).

hängigkeit voneinander sichtbar. Dabei scheint gerade das Sprachenlernen im Tandem unter sehr günstigen Voraussetzungen zu verlaufen, denn der als Sprachmuster und Lehrender zugleich fungierende Tandempartner, der doch auch Lerner einer Fremdsprache bleibt, weist eine besondere Sensibilität für potentielle Erwartungen, Bedürfnisse, aber auch Probleme seines Gegenübers auf und kann sich nahezu ohne Schwierigkeiten in seine Rolle hineinversetzen, weil er jene ausreichend kennt.

Wie Little (2005: 21) betont, benötigen die meisten Tandemlernenden Hilfe bei Feedback und Fehlerkorrektur. Da es kaum möglich ist, alle Fehler des Anderen zu verbessern, brauchen sie Hinweise (z.B. Wie sollen sie entscheiden, welche Fehler zu berichtigen sind? Wie soll der Prozess der Fehlerkorrektur gehandhabt werden? Sollte der Muttersprachler versuchen, Grammatik-, Rechtschreibfehler usw. zu nennen? Oder sollen falsche Sätze neu formuliert werden?). Dabei macht der Verfasser deutlich, dass es im Grunde genommen keine allgemeinverbindlichen Antworten auf jene Fragen gibt, weshalb Tandemlernenden Hilfe angeboten werden soll.

Nach Brammerts (1996: 59) kann der Lerner einen Text seines Gegenübers mit so vielen Fehlern und Ungeschicklichkeiten behaftet bekommen, dass er Stunden damit verbringt, alle Fehler zu markieren und zu verbessern. Oder er kann auch seine schriftliche Aussage mit so vielen Korrekturen erhalten, dass er den ursprünglichen Text nicht wiedererkennt, was wiederum sehr entmutigend wirken kann. Daher formuliert der Forscher eine klare Botschaft an E-Mail-Tandemlernende:

[...] nicht versuchen, alles zu korrigieren, sondern eine Auswahl treffen. Ihr wollt schließlich weder euch selbst noch eure Partner überfordern, sondern weiterhin Spaß am gemeinsamen Lernen haben (Brammerts 1996: 59).

Somit soll nur eine bestimmte, früher ausgemachte Zahl von Fehlern (z.B. höchstens zehn) verbessert werden, wobei nur jene wichtigsten fehlerhaften Stellen berichtet werden sollen, von denen man intuitiv meint, man könne sie einfach nicht so durchgehen lassen (Brammerts 1996: 59).

Brammerts (2001) macht die Lerner darauf aufmerksam, dass sie ihre Partner um Korrektur bitten sollten. Dabei soll es ihnen bewusst sein, dass das Gegenüber kein Sprachlehrer ist, der grammatische Regeln problemlos erklären kann. Trotzdem kann er als Muttersprachler ziemlich sicher sagen, ob ein Satz in seiner Muttersprache richtig oder falsch ist und wie er sich selbst ausdrücken würde. Daher ist es wichtig, dem Anderen mitzuteilen, was und wie er korrigieren soll (z.B. vor allem auf die Verbformen achten, Rechtschreibfehler nur mit einem * markieren usw.).

Da die E-Mail zu asynchronen Medien gehört, verfügt der Lernende im E-Mail-Tandem über weitgehend mehr Zeit, nicht nur Nachrichten seines Partners zu lesen, sondern auch seine Antwort und den Korrekturvorgang

genau zu überlegen, in Wörterbüchern nachzuschlagen, nach passenden Formulierungen zu suchen usw. Der vorausgehende Text kann direkt in die E-Mail-Antwort samt der Korrektur eingefügt werden oder auch kann die Berichtigung, vorher in einem Textverarbeitungsprogramm vorbereitet, als Anhang mit Anmerkungen verschickt werden. Auf jeden Fall spielt der Zeitfaktor keine entscheidende Rolle, was für Lernende auf niedrigerem Sprachbeherrschungsniveau von hoher Relevanz ist.

3. Fehlerkorrektur im E-Mail-Tandem am Beispiel deutscher und polnischer Lernender

Der E-Tandemsprachkurs Deutsch-Polnisch mit Lernberatung und Skype-sitzungen, der vom Fachsprachenzentrum der Leibniz-Universität Hannover⁷ und dem Institut für Germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań veranstaltet wurde, dauerte (mit einigen Verschiebungen) insgesamt sechs Wochen (30.10.2013–04.12.2013). Er umfasste vier Themen (Vorstellung der eigenen Person und Familie; Auto- und Heterostereotype; zwei Themen zu kreativem Schreiben)⁸.

Jeder der Teilnehmer hatte die Möglichkeit, auf Deutsch und auf Polnisch zu kommunizieren: Der deutsche Partner schrieb eine E-Mail auf Polnisch und bekam die Antwort sowie Überarbeitungsvorschläge in derselben Sprache. Der polnische Studierende verfasste dagegen parallel einen Text zum selben Thema auf Deutsch und erhielt die Antwort-E-Mail auf Deutsch⁹.

Noch vor dem eigentlichen Beginn der Zusammenarbeit erhielten die Studierenden (elf Polen und elf Deutsche) die Konzeptbeschreibung, die u.a. die vom Fachsprachenzentrum herausgearbeiteten Hinweise zur Fehlerkorrektur umfasste (z.B. zunächst die Art und Weise der Fehlerkorrektur mit dem Partner besprechen, nicht alles verbessern, sondern sich auf die fünf wichtigsten Fehler beschränken, Kommentare formulieren, Fragen stellen, Vorschläge machen usw.).

⁷ Für eine gelungene Zusammenarbeit waren seitens der Leibniz Universität Dr. Klaus Schwienhorst, Monika Schelm und Mag. Elżbieta Wasserfurth-Grzybowska zuständig, während die Koordination des Tandemprojektes auf polnischer Seite die Verfasserin des Beitrags übernahm.

⁸ Im Rahmen des Tandemprojektes haben die Lernenden Tagebücher und Fehlerprotokolle geführt. Die Arbeit wurde mit einem Evaluationsbogen abgeschlossen.

⁹ Ab und zu gab es bei Kommunikationsstörungen Abweichungen von jenem Schema.

Einige Studierende bemühten sich bereits in der ersten Mail¹⁰, das für beide Partner verbindliche Korrekturvorgehen festzulegen, indem sie z.B. das Gegenüber nach seinen Erwartungen fragten:

Beispiel 1

Hast du irgendwelche besonderen Wünsche oder Lernziele bzgl. der Korrektur? Es wären ohnehin nur wenige Sachen. Es wäre schön, wenn du den Text wegen der Korrektur noch mal als „.doc“ (Word-Dokument) oder als Emailtext schicken könntest¹¹.

Andere versuchten dagegen, ihre eigene Vorstellung von der Korrektur in der Theorie oder in der Praxis zu präsentieren, um anschließend den Anderen nach seiner Stellung dazu zu fragen:

Beispiel 2

P.S. Wir müssen die Regel der Korrektur vereinbaren. Mein Vorschlag – die korrigierte E-Mail als ein Microsoft Word – Text, als eine Anlage, schicken. Die falschen Worten rot markieren und grün die korrekte Form daneben schreiben.

Beispiel 3

[...] in der Dateianlage schicke ich Dir die Korrektur Deines Textes - wenn Du die Korrektur in Zukunft in anderer Form haben möchtest, teile mir das bitte mit.

Beispiel 4

Bitte schreibe mir, ob du mit meiner Korrektur-Methode einverstanden bist. Soll ich das nächste Mal mehr korrigieren oder auf bestimmte Fehler besonders achten?

Manche wollten ihre Partner für eigene typische Fehler sensibilisieren und formulierten konkrete Wünsche bezüglich der Fehlerkorrektur:

¹⁰ Da im Rahmen der deutsch-polnischen Tandemarbeit insgesamt über 40 Texte zu den angegebenen Themen auf Deutsch entstanden sind (abgesehen von der sie begleitenden E-Mail-Korrespondenz), würde deren Analyse den Umfang des Beitrags weitgehend sprengen. Daher wurden gezielt nur die Texte der Polen zum ersten Thema sowie Ausschnitte aus den sie begleitenden E-Mails der Deutschen und Polen präsentiert und analysiert, um zu veranschaulichen, wie das Korrekturvorgehen in den einzelnen Tandems gestaltet wurde.

¹¹ Die zitierten Passagen wurden in den Beitrag im Original übernommen, wobei jegliche persönlichen Daten zwecks Anonymisierung ausgelassen wurden. Da jedoch die Druckversion des präsentierten Beitrags keine farbigen Markierungen zulässt, wurden die ursprünglichen Farben nicht beibehalten. Rot (Beispiel 7 und 10), grün (Beispiel 7), orange (Beispiel 8) oder blau (Beispiel 11) markierte Passagen wurden in grauer Farbe hervorgehoben.

Beispiel 5

Korrigiere bitte alle meine Fehler (Deutsch ist eine schwierige Sprache und Grammatik bereitet mir manchmal Probleme - besonders die Rektion von Verben...). Wenn Du könntest, erkläre mir bitte, warum ich etwas schlecht geschrieben habe und wie der korrekte Satz lauten sollte. Das hilft mir meine Deutschkenntnisse verbessern.

In manchen Fällen einigte man sich somit zuerst auf das Korrekturverfahren, um es später in der Praxis zu erproben. In den anderen folgte der Korrektur die Frage nach potentiellen Änderungen.

Die Studierenden verwendeten eine recht breite Palette an Korrekturmöglichkeiten: fehlerhafte Stellen wurden unterstrichen, kursiv, fett oder mit einer anderen Farbe markiert, durch den farbigen Hintergrund hervorgehoben oder einfach gestrichen. Niemand hielt sich dabei an das vorgeschlagene Prinzip, nur die wichtigsten fünf Fehler zu verbessern. Vielleicht konnte keine der Personen der Versuchung widerstehen, die meisten oder am besten alle fehlerhaften Versionen zu berichtigen, zumal manchmal gerade darum gebeten wurde.

Die Fehlerverbesserung durch den Muttersprachler als Korrekturverfahren erfreute sich besonderer Beliebtheit. Niemand entschloss sich dazu, dem Gegenüber die Möglichkeit zu überlassen, die Selbstkorrektur anhand von Korrekturzeichen oder Unterstreichungen durchzuführen. Nach der Selbstkorrektur des Partners hätte der Zielsprachensprecher die Arbeit noch einmal durchsehen müssen – schließlich führt nicht jeder Verbesserungsvorschlag des Lerners zur korrekten Version. Zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand sprach vielleicht gegen die Selbstkorrektur. Auch hätte das Korrekturzeichenregister herausgearbeitet werden müssen, was viele sicherlich nicht ökonomisch empfanden. Außerdem bedurften zahlreiche – vor allem lexikalische – Fehler Erklärungen, die in verschiedener Form geliefert wurden:

Beispiel 6

*Ich wohne in einem Studentenwohnheim und ich fahre oft Rad in die Stadt.
Ich wohne in einem Studentenwohnheim und ich fahre oft mit dem Rad in die Stadt.*

(Ich fahre oft/gerne... Rad, aber: ich fahre oft mit dem Rad in die Stadt / in den Wald...)

Beispiel 7

Am Wochenende treffe ich meine Freunde (ich bin die jüngste in meinem Freundeskreis) Freundeskreis und wir machen gerne Partys oder (St.)einfach sitzensitzen einfach zu Hause und spielen Brettspiele.

Beispiel 8

Mein Wohnort liegt im Osten Polen/ von Polen, oder: im Osten Polens in der Nähe von Posen und Lisa, wenn du dich/ dir die Landkarte genau ansiehst.

Einige entschlossen sich dazu, den Text ihrer Tandempartner in die E-Mail-Nachricht mit Korrektur einzufügen, was jedoch eher Seltenheit blieb bzw. nach der ersten Korrektur zugunsten der Verbesserung im Anhang aufgegeben wurde.

Beispiel 9

Prinzipiell schreibst du nahezu perfekt Deutsch. Ich war ein wenig erschrocken, als ich deine Mail gelesen habe, weil ich mir vorgestellt habe, wie dilettantisch meine Mail auf dich wirken muss. Aber ich kann es leider noch nicht besser. In deiner Mail habe ich nur ein paar Kleinigkeiten gefunden, die man bemängeln könnte.

„...und ich bin 21.“ Schöner wäre vielleicht; „...und ich bin 21 Jahre alt.“ Aber das ist nichts, was die Kommunikation stört¹².

„Ich lerne Deutsch schon 8 Jahre lang.“ Ist auch absolut korrekt, aber schöner würde; „Ich lerne Deutsch schon seit 8 Jahren“, klingen. Ist auch nur ein persönliches Favorit von mir.

„Meine beste Freundin heißt Paula und ich kenne sie seit 16 Jahre.“ Hier müsste es heißen; „...und ich kenne sie seit 16 Jahren.“ Hier handelt sich also um einen anderen Fall.

„Ich habe zwei Hunden;...“; hier müsste es; „Ich habe zwei Hunde;...“, heißen. Du könntest sagen, „mit meinen beiden Hunden spiele ich gerne.“ Das ist also wieder ein anderer Fall, von denen es im deutschen, Gott sei Dank, nur 4 gibt. ;-)

„...deshalb möchte ich in Zukunft reiten.“ Grammatikalisch auch absolut richtig, schöner würde an dieser Stelle klingen: „...deshalb möchte ich in Zukunft reiten lernen.“

Alles in allem ist sofort klar, was du sagen bzw. schreiben möchtest. Auch vertust du dich nie bei den Artikeln, was typische Fehlerquellen bei Polen, die Deutsch lernen, sind. Streng betrachtet habe ich nur zwei kleine Fehler bezüglich der Fälle in deiner Mail finden können. Der Rest der Korrektur sind nur Empfehlungen, wie man die Sachen formschöner ausdrücken könnte.

¹² In manchen Fällen neigte man somit zur Hyperkorrektheit, wofür polnische Projektteilnehmer im von ihnen besuchten Seminar sensibilisiert wurden.

Beispiel 10

Du schreibst sehr gut und nahezu fehlerfrei! Deswegen habe ich nur einige Kleinigkeiten, die nicht ganz korrekt sind, in Deinem Text gefunden. Ich habe mir überlegt, dass ich sie unten im Text in rot markiere und hier oben erkläre. Hoffentlich ist es verständlich für Dich.

- „wenn ich das Studium schließe“ : An dieser Stelle ist „schließen“ nicht ganz das richtige Wort. Besser wäre „abschließen“ oder „beenden“. Also Du könntest zum Beispiel schreiben: „Wenn ich das Studium abgeschlossen habe, dann...“.
- „in der Großpolen“ : Mh, Großpolen ist sicher eine Region, oder? Den Artikel „der“ kannst du weglassen, sodass du einfach sagen kannst: „Śrem liegt in Großpolen“
- „vermiete ich die Einzimmerwohnung“ : Aus dem Kontext heraus schließe ich, dass du eigentlich „miete“ meinst. Vermieten ist, wenn man eine Wohnung oder ein Haus besitzt, aber nicht selbst darin wohnt, sondern jemand anderes und man dafür Geld bekommt. Das hast du wohl verwechselt.
- „Krimi“ : Das müsste hier im Plural stehen, also „Krimis“ ;
- „erklärt“: Hier musste den Imperativ benutzen, weil du mich ja um etwas bittest. -> „Erkläre mir bitte, ...“

Jetzt fühle ich mich schon selbst wie eine Lehrerin ;D

Wie gesagt, das sind wirklich alles nur Kleinigkeiten, man versteht Dich wirklich gut und ich musste schon sehr genau lesen, um überhaupt Fehler zu finden.

Recht umfangreich fielen des Öfteren Anmerkungen aus, die im Word- bzw. PDF-Dokument verschickt wurden:

Beispiel 11

In dieser Zeit habe ich mich dafür entschieden, den Jugendlichen beizubringen³.

3 – beibringen: Das Wort „uczyć“ kann man mit „lehren“, „beibringen“ und „unterrichten“ übersetzen. „Lehren“ klingt immer sehr hochgestochen, „unterrichten“ bezieht sich meistens auf den Unterricht in einer Schule und „beibringen“ ist tatsächlich das universelle Wort, das man immer verwenden kann, wenn man jemandem etwas... beibringt. Das könnte auch ein Vater sein, der seinem Kind das Fahrradfahren beibringt – oder ein Lehrer der seinen Schülern Chinesisch beibringt. Man „bringt“ jemandem sozusagen Fähigkeiten oder Wissen (bei). Ich denke, dass „uczyć“ genauso universell verwendbar ist.

Die metasprachliche Reflexion über die eigene Sprache wie im Beispiel oben stellte jedoch eher eine Seltenheit dar. Dafür bildeten Verbesserungsvorschläge mit ausführlichen Erklärungen oder Beispielen keine Ausnahme:

Beispiel 12

Plangemäß sollten wir uns ein bisschen kennenlernen und darum werde ich ein paar Informationen über meine Person¹/ über mich schreiben.

¹„Über meine Person“ klingt so förmlich, wie in einem geschäftlichen Brief. In der privaten Kommunikation, in der lockeren Unterhaltung genügt „über mich“ und klingt vertrauter.

Die meisten Deutschen – genauso wie die meisten Polen – ließen sich bezüglich der Fehlerkorrektur viel Interessantes einfallen. Ihre Erläuterungen in Kommentaren waren alles andere als bescheiden und schienen ihren Zweck zu erfüllen, worauf beispielsweise die schriftlichen Reaktionen auf die Korrekturtätigkeit des Tandempartners schließen lassen. Fast alle polnischen Teilnehmer wussten optische Gestaltung, Lernerfreundlichkeit von Korrekturen sowie Ausführlichkeit von Erklärungen und deren Verständlichkeit zu schätzen. Einige bemängelten jedoch den Kommentar im lexikalischen Bereich, obschon eine Person zugab, es sei besonders schwierig, sprachliche Phänomene als Muttersprachler zu erklären. Man wisse zwar, dass ein Satz so und nicht anders lauten sollte, aber man wisse meistens nicht, dies zu begründen.

4. Schlussfolgerungen

Zwar scheint die Fehlerkorrektur im fremdsprachlichen Unterricht etwas Selbstverständliches und Vertrautes zu sein, aber nicht selten bleibt sie ausschließlich dem Lehrenden vorbehalten. Das Tandemlernen ermöglicht es dagegen, im Sinne des ihm zugrundeliegenden Autonomie- und Gegenseitigkeitsprinzips mit sprachlichen Fehlleistungen anders als im herkömmlichen Unterricht umzugehen, d.h. die Lerner die Rolle der Korrigierenden übernehmen zu lassen und somit eine gewisse Sensibilität für Fehler sowie die Notwendigkeit deren gut durchdachten Berichtigung zu entwickeln. Daher auch scheint die eingangs gestellte Frage „Wie soll mein Tandempartner meine Fehler korrigieren?“ zur Reflexion über den eigenen Lernprozess, über eigene sprachliche Defizite und Bedürfnisse zu verleiten, wovon wiederum der Erfolg der Verbesserung und somit der gesamte Lehr- und Lernprozess in erheblichem Maße abhängen. Schließlich ist der Korrigierende kein ausgebildeter Lehrer, der genau weiß (oder wissen soll), worauf es ankommt.

Die erwähnte Frage, die auf den ersten Blick nicht so leicht zu beantworten war, bereitete den Tandemlernenden jedoch keine großen Schwierigkeiten. Im Gegenteil: Die präsentierten Korrekturverfahren und der E-Mail-Wechsel zeugen von großem Einfallsreichtum der Projektteilnehmer.

Vor allem stellen aber die meisten davon einen eindeutigen Beweis dafür dar, dass man sich recht viel Mühe geben kann, um einem anderen Fremdsprachelerner, dessen Bedürfnisse man aus eigener Erfahrung kennt, zu unterstützen.

Literatur

- BAURMANN, Jürgen/LUDWIG, Otto (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: *Praxis Deutsch* 137, S. 13–21.
- BRAMMERTS, Helmut/LITTLE, David (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- BRAMMERTS, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut/Little, David (Hg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum, S. 1–14.
- BRAMMERTS, Helmut (2001): <http://www.slfruhr.uni-bochum.de/etandem/ethilfen-korr-de.html> (03.01.2014)
- BRAMMERTS, Helmut (2005): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 9–16.
- CORDER, Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics* 5/2, S. 161–170.
- DUDEN. *Das Bedeutungswörterbuch*. Band 10. (2002): Mannheim Leipzig Wien.
- DUDEN. *Das Synonymwörterbuch*. Band 8. (2007): Mannheim Leipzig Wien.
- DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. (2011): Mannheim Zürich.
- FEINE, Angelika (1997): Syntaktische Muster mit lexikalischer Varianz als polyfunktionales Mittel konzeptueller Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In: Iluk, Jan (Hg.): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice, S. 32–50.
- HAHNKE, Marion (1992): Korrekturen beim Sprechen in der Fremdsprache - ein Weg mit Video. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 108–111.
- KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin München Wien.
- KLEPPIN, Karin/KÖNIGS, Frank (1991): *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum.
- KÖNIGS, Frank (2003): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel, S. 377–382.
- KÜNZLE, Beda/MÜLLER, Martin (Hg.) (1990): *Sprachenlernen im Tandem*. Freiburg.
- LAINÉ, Catherine (2000): Tandem: eine besondere Lehr- und Lernerfahrung. In: Schlemminger, Gerald/Brysch, Thomas/Schewe, Manfred Lukas (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin, S.108–114.

- LITTLE, David (2005): Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In: Brammerts, Helmut/Kleppin, Karin (Hg.): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen, S. 17–23.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2008a): *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. [unveröffentlichtes Manuskript der Dissertation, Poznań].
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2008b): Rola błędu językowego w rozwijaniu samooceny i motywacja uczących się. In: Michońska-Stadnik, Anna/Wąsik, Zdzisław (Hg.): *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław, S. 191–198.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2008c): Die Förderung der Lernerautonomie auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXXI, S. 167–176.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2010a): Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: *Glottodidactica* XXXVI, S. 165–177.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2010b): Reflexive Haltung des Fremdsprachenlerner als eine der Voraussetzungen der Entwicklung seiner Autonomie. In: Myczko, Kazimiera (Hg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M., S. 125–135.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2010c): Podejście do błędu językowego w rozwoju myśli glottodydaktycznej. In: *Lingwistyka Stosowana* 2, S. 161–169.
- PAWŁOWSKA, Agnieszka (2011): Wspieranie autonomii uczących się na poziomie zaawansowanym a błąd językowy. In: Pawlak, Mirosław (Hg.): *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań Kalisz, S. 217–230.
- PFEIFFER, Waldemar (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen.
- WILCZYŃSKA, Weronika (1999): *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa Poznań.
- WILCZYŃSKA, Weronika (Hg.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań.