

Mathilde Hennig

Was ist ein Grammatikfehler?

So sind sprachliche Regeln spezifische *Konventionen*; Konventionen sind aber, wie die Erfahrung zeigt, nicht nur diskutabel und veränderbar, sondern können auch aufgehoben oder neu etabliert werden. Die Konventionalität sprachlicher Regeln impliziert also auch ihre *historische Offenheit*.
(Cherubim 1980: 127)

Beurteilungen sind nicht nur Aussagen über den Gegenstand der Beurteilung, sondern immer auch Aussagen über den Beurteiler.
(Häfele/Zillig 2008: 58)

1. Einleitung

Das Korrigieren und Bewerten von Schülertexten gehört zum Alltag eines jeden Deutschlehrers. Die Grundlage für die Bewertung bildet die Diagnose von Fehlern. Man sollte meinen, dass eine solch grundlegende Operation auf der soliden Basis objektiver Bewertungskriterien und eines eindeutigen und einheitlichen Fehlerbegriffs steht und dass Bewertung und Fehlerdiagnose zentrale Themen der Deutschlehrerausbildung sind. Dass das keineswegs der Fall ist, belegen diverse Studien zum Normbewusstsein und Korrekturverhalten von Deutschlehrern (Braun 1979, Davies 2006, Häfele/Zillig 2008, Häcker 2009),¹ aus denen sich die folgenden Schlussfolgerungen ableiten lassen:

1. Der Fehlerdiagnose liegt – wie bereits Braun (1979) feststellt – häufig ein gegenüber den aktuellen linguistischen Standards strengeres Normverständnis zugrunde:

¹ Die genannten Studien beziehen sich auf das Korrekturverhalten von Lehrern im muttersprachlichen Deutschunterricht. Die Problematik gilt aber nicht nur für die Muttersprach-, sondern auch für die Fremdsprachdidaktik, wie der Studie von Lüdeling (2008) zu entnehmen ist.

Die vorhin besprochenen Beispiele [...] bestätigen insgesamt die Annahme, daß in Schulen offenbar mehr Abweichungen als Fehler sanktioniert werden, als vor den Normkriterien des sprachwissenschaftlichen Forschungsstandards vertretbar ist. (Braun 1979: 153)

2. Von mehreren Testpersonen durchgeführte Korrekturen eines Ausgangstextes bzw. des gleichen Beispielmaterials führen zu sehr heterogenen Ergebnissen und somit auch zu großen Unterschieden in der Notengebung: Davies spricht von einem „hohe[n] Grad der Variabilität unter den Gewährspersonen“ (2006: 486), Häfele/Zillig diagnostizieren eine Einteilbarkeit „in eine Gruppe von Lehrpersonen mit der Tendenz zu eher strengeren und in eine Gruppe von Lehrpersonen mit der Tendenz zu eher milderem Urteilen“ (2008: 67). Aber auch Einzelpersonen markieren in mehreren Korrekturdurchgängen häufig nicht dieselben Fehler.

3. Diagnostizierte Fehler werden häufig „von verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlichen Fehlerkategorien zugeordnet“ (Häfele/Zillig 2008: 68). Beispielsweise wurde in der Untersuchung von Häfele/Zillig ein fehlendes Komma mit darauffolgendem *das* (anstelle von *dass*) teilweise als Grammatikfehler, teilweise als Zeichensetzungsfehler, teilweise als Orthographiefehler und teilweise als Zeichensetzungs- und Grammatikfehler gewertet.

In der Schreibdidaktik gibt es durchaus Bestrebungen nach wissenschaftlich fundierten Kriterien der Aufsatzbeurteilung (vgl. bspw. Grzesik/Fischer 1984). Der Trend geht zu Kriterienkatalogen, die eine objektive Beurteilung suggerieren (vgl. bspw. Baurmann 2002). Dabei wird davon ausgegangen, dass bestimmte Kriterien besser für eine objektive Beurteilung geeignet sind als andere:

Die Entscheidung zwischen differenzierter und pauschaler Darstellung, zwischen reichhaltigen und kargen Bezügen zum Thema sowie der Grad an Verständlichkeit und Regelrichtigkeit (Orthographie, Interpunktion) haben sich zur Sicherung der Objektivität als besonders geeignet erwiesen. [...] Daneben gibt es allerdings auch Kriterien, die wenig zur Objektivität beitragen. Dazu gehören die Einschätzungen von widersprüchlichen und widerspruchsfreien Aussagen von Schreiberinnen und Schreibern, von redundanten und nicht redundanten, situationsangemessenen und –unangemessenen, von inhaltsreichen und weniger sachhaltigen Textpassagen. (Baurmann 2002: 140)

Wenn man Grammatik unter ‚Regelrichtigkeit‘ subsumiert, so legt diese Einschätzung nahe, dass grammatische Richtigkeit ein zuverlässiges Kriterium der Fehlerbewertung ist, allemal zuverlässiger als die offenbar stark subjektiven Fehlerkategorien Stil und Ausdruck.

Mit dem folgenden Beitrag möchte ich der Frage nachgehen, ob der Bereich der Grammatikfehler tatsächlich eine zuverlässige und konstante Größe im Rahmen der Bewertung von Schülertexten darstellt. Die Überlegungen be-

ginnen mit einer Annäherung an den Fehlerbegriff (Kapitel 2). Auf diese eher theoretischen Überlegungen folgt die Diskussion einer kleinen empirischen Studie zur Korrektur von Grammatikfehlern (Kapitel 3).

2. Zum Fehlerbegriff

Der Begriff des Fehlers ist im Kontext der linguistischen Diskussion um die Begriffe ‚Norm‘ und ‚Regel‘ zu verorten,² die sich sicherlich deshalb immer wieder als besonders brisant erweist, weil Normen nicht immer rein linguistisch bestimmbar sind, sondern auch einen beträchtlichen gesellschaftlichen Stellenwert haben. Als möglicher Gegenstand von Sanktionen stehen Normen stets im Spannungsfeld von Sprachöffentlichkeit und Sprachwissenschaft.

Innerhalb der Debatte um Normen und Regeln spielt die Diskussion um den Fehlerbegriff eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.³ Dabei ist der Fehlerbegriff ebenso konstitutiv für die Bestimmung des Regel- und Normbegriffs wie umgekehrt Regel- und Normbegriff die entscheidende Grundlage für die Bestimmung von ‚Fehler‘ bilden:

Mit dem Begriff der (sprachlichen) Regel ist jedoch zugleich der Begriff der (sprachlichen) Abweichung gegeben; Regelbefolgung und Regelabweichung sind zwei prinzipiell, wenn auch nicht faktisch gleichwertige Möglichkeiten sprachlichen Handelns. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Gesetzen lassen Regeln nämlich nicht nur Abweichungen zu, sondern sind als Regeln überhaupt nur dann zu definieren, wenn auch Abweichungen vorausgesetzt werden. (Cherubim 1980: 127)

Die Kategorisierung einer Äußerung, eines Äußerungsteils oder eines sprachlichen Elements eines Äußerungsteils als ‚falsch‘ oder ‚fehlerhaft‘ setzt voraus, daß es a) eine Alternative gibt, die ‚richtig‘ gewesen wäre und daß es b)

² Es ist hier nicht der Ort, um die linguistische Normen- und Regeldebatte aufzuarbeiten. Verwiesen sei exemplarisch auf Keller (1974) und Schneider (2005) zum Regelbegriff sowie auf Gloy (1974; i.d.B.) und Bartsch (1987) zum Begriff der Norm. Das den folgenden Überlegungen zugrunde liegende Normverständnis wird am Ende des Kapitels präzisiert werden.

³ Als entscheidende Publikation kann dabei nach wie vor der von Dieter Cherubim 1980 herausgegebene Sammelband zur Fehlerlinguistik angesehen werden. Eine Fehlerlinguistik im Sinne einer die Diskussion vorantreibenden Forschungsdisziplin hat sich aber nie daraus entwickelt.

ein Kriterium gibt, wonach die ‚richtig‘/‚falsch‘-Entscheidung getroffen wird. (Ramge 1980: 3)⁴

Fehler – neutraler bezeichnet als ‚Abweichungen‘, positiv gewendet als ‚Innovationen‘⁵ – sind folglich von vornherein eine relative Größe, quasi das Spiegelbild der regelhaften, normgerechten Alternative. Der relative Charakter des Fehlerbegriffs ist aber nicht auf die Abhängigkeit vom Regel- und Normbegriff beschränkt:

Zwar bestehen sprachliche Fehler unabhängig von der Interaktionssituation, sofern konventionell ein Einverständnis über die ‚richtige‘ Alternative und das Entscheidungskriterium besteht. Aber zur sozialen Tatsache wird der Fehler erst im Zusammenhang des sozialen Ereignisses, eingebettet also in einen dialogisch hergestellten Sinnzusammenhang. (Ramge 1980: 3)

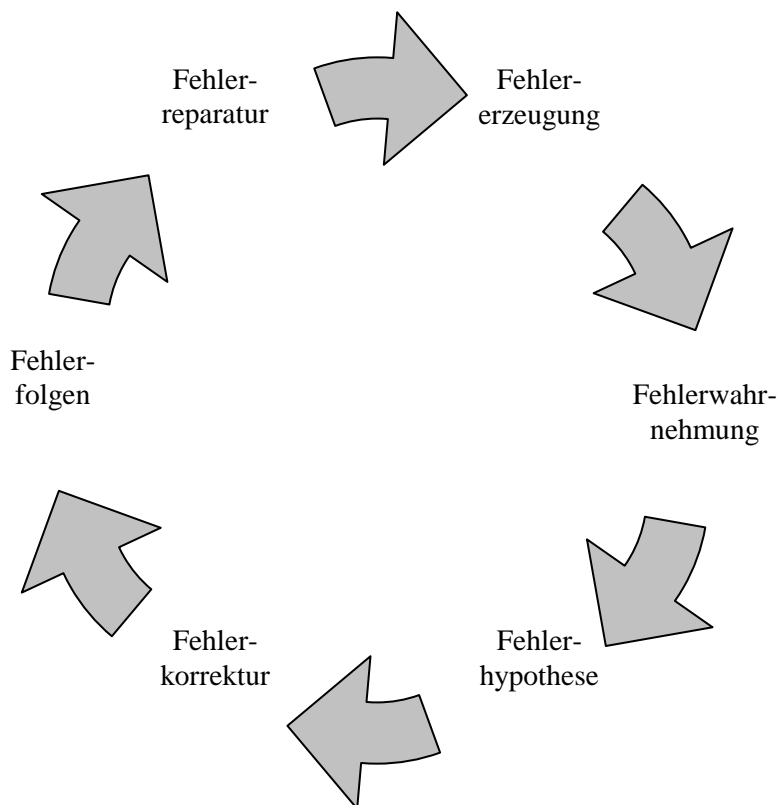
Diese von Ramge in Bezug auf den kindlichen Spracherwerb getroffene Feststellung lässt sich zweifelsohne auch auf die Interaktionssituation ‚schulischer Muttersprachunterricht‘ übertragen. Man kann auch hier „sicher davon ausgehen, daß kein Sprecher *absichtlich* einen sprachlichen Fehler macht“ (Ramge 1980: 1), der „Fehler“ wird vielmehr erst in der Schüler-Lehrer-Interaktion zum Fehler. Die enge Anbindung des Fehlers an die Interaktionssituation der Erzeugung des Fehlers durch den Schüler und Wahrnehmung des Fehlers durch den Lehrer führt zu einer weiteren Dynamisierung des Fehlers:

So zeigt sich, daß die *Fehlererzeugung* nur ein Element in der Herstellung von sprachlichen Fehlern bedeutet. Im Zusammenhang sprachlichen Handelns kommen hinzu die Elemente der *Fehlerwahrnehmung*, der *Fehlerfolgen* und der (möglichen) *Fehlerreparatur* (der „Korrektur“) auf der Grundlage der *Fehlertoleranz*. (Ramge 1980: 4)

Ein Fehler ist folglich nie ein Fehler für sich, sondern Bestandteil eines komplexen Prozesses, der sich in Anlehnung an Ramge als Fehlerkreislauf modellieren lässt:

⁴ Streng genommen ist auch bereits die Annahme *einer* Alternative eine Idealisierung, da es ja durchaus auch mehrere Alternativen zu einem Fehler geben kann, vgl. dazu die Ausführungen zu alternativen Zielhypothesen in Lüdeling (2008).

⁵ Im vorliegenden Beitrag verwende ich schwerpunktmäßig den pejorativen Begriff ‚Fehler‘, weil es hier um den schulischen Bewertungskontext geht, in dem die durch den Terminus ‚Fehler‘ widergespiegelte negative Haltung gegenüber (tatsächlichen oder vermeintlichen) Abweichungen dominiert.



Übersicht 1: Fehlerkreislauf

Die einzelnen Etappen des Fehlerkreislaufes sind wie folgt zu verstehen:

- *Fehlererzeugung*: Textproduktion durch den Schüler. Im Sinne des durch den Fehlerkreislauf modellierten dynamischen Verständnisses von ‚Fehler‘ ist der ‚Fehler‘ zu diesem Zeitpunkt strenggenommen noch kein Fehler, da der Schüler den ‚Fehler‘ ja nicht bewusst als solchen erzeugt. Da – wie wir bereits aus den in der Einleitung erwähnten Studien wissen – die Fehlerdiagnose bei Einzelpersonen variieren kann, ist der Moment der Fehlererzeugung nicht immer zweifelsfrei als Startpunkt des Fehlerkreislaufes zu identifizieren.

- *Fehlerwahrnehmung*: Wahrnehmung des Fehlers durch den den Schülertext lesenden Lehrer. Da der Fehler erst hier in das Bewusstsein einer am Interak-

tionsprozess beteiligten Person tritt, ist dieser Teilprozess als der wichtigste für die Fehlerkonstitution anzusehen.

- *Fehlerhypothese*: Hypothese über die rekonstruierte Zieläußerung.⁶ Der Lehrer bildet eine Hypothese über die korrekte Zieläußerung. Um dies an einem Beispiel aus dem der in Kapitel 3 vorzustellenden Studie zugrunde liegenden Text zu illustrieren: Zunächst nimmt der Lehrer den Fehler in *Es handelt sich um ein Unfall* als Fehler wahr. Er bildet dann eine Hypothese über die korrekte Zieläußerung, die hier einerseits *Es handelt sich um einen Unfall* und andererseits *Es handelt sich um ein Unglück* lauten könnte. Erst auf der Basis der Fehlerhypothese kann der Lehrer den wahrgenommenen Fehler klassifizieren und somit auch korrigieren. Wie wir an dem Beispiel sehen, können bei manchen Fehlern alternative Zielhypothesen gebildet werden, die alternative Fehlerklassifikationen (hier: ‚Grammatik‘ vs. ‚Wortwahl‘)⁷ zur Folge haben.

- *Fehlerkorrektur*: Sanktionierung der als fehlerhaft wahrgenommenen Textstelle als Fehler. In der Fehlerkorrektur streicht der Lehrer die entsprechende Textstelle als Fehler an und nimmt gleichzeitig durch das gewählte Korrekturzeichen eine Fehlerklassifikation vor. Dieser Teilprozess ist insofern wichtig für den Fehlerkreislauf, als er die Fehlerwahrnehmung und Hypothesenbildung des Lehrers sichtbar macht.

- *Fehlerfolgen*: Bewertung des Schülertextes auf der Basis der Fehlerkorrektur. Dieser Teilprozess verleiht dem Fehlerkreislauf eine über die aktuelle Interaktionssituation hinausgehende Brisanz: Die Fehlerkorrektur ist die Basis für die Notengebung. Da Schulnoten wiederum die Grundlage für weitreichende Konsequenzen wie (Nicht-)Versetzung oder Chancen auf dem Ausbildungsmarkt bilden, ist die Fehlerkorrektur Teil eines komplexen gesellschaftlichen Prozesses und kann unter gewissen Umständen entscheidend für Einzelschicksale sein.

⁶ Die Annahme dieses Teilprozesses basiert im Gegensatz zu den anderen nicht auf der zuvor zitierten Bestandsaufnahme von Ramage, sondern wurde aus der Zweitspracherwerbsforschung übernommen. Hier bestimmt Ellis die Zielhypothese von Lerneräußerungen als „reconstruction of those utterances in the target language“ (1994: 54). Der Begriff ‚Zielhypothese‘ wird von Anke Lüdeling (2008) für die Fehlerannotation in Lernerkorpora fruchtbar gemacht. Ich danke Helmuth Feilke für den Hinweis auf die Möglichkeit alternativer Zielhypothesen.

⁷ Die Anführungsstriche verweisen hier darauf, dass es sich um potentielle Fehlerklassifikationen der schulischen Korrekturpraxis handelt.

- *Fehlerreparatur*: Aufarbeitung des Fehlers zur Vermeidung erneuter Fehlererzeugung. Im Idealfall sollte der Fehlerkreislauf durch die Fehlerreparatur abgeschlossen werden: Durch ein systematisches Einüben der dem Fehler zugrunde liegenden normgerechten Alternative sollte der den Fehler ursprünglich erzeugt habende Schüler dazu in die Lage versetzt werden, den Fehler in Zukunft zu vermeiden. Diesem Teilprozess sollte deshalb im Fehlerkreislauf ein besonders hoher Stellenwert beigemessen werden. Erfahrungen deuten aber darauf hin, dass der Prozess in der Regel mit der klassischen „Berichtigung“ abgeschlossen (und dadurch nur scheinbar abgeschlossen) wird. Da man nicht davon ausgehen kann, dass eine unbegleitete, vom Schüler oft widerwillig ausgeführte Berichtigung den Status einer echten Fehlerreparatur hat, ist damit zu rechnen, dass es erneut zur Erzeugung des gleichen Fehlers kommen kann.⁸ Die mangelnde Fehlerreparatur macht somit die Abfolge von Teilprozessen zum Fehlerkreislauf.

Ramge sprach in dem der Modellierung des Fehlerkreislaufes zugrunde liegenden Zitat außerdem von der ‚Fehlertoleranz‘, die die Grundlage für die Korrektur bildet. Sie wurde nicht in den Fehlerkreislauf einbezogen, da sie gewissermaßen quer dazu liegt: Jeder Sprecher verfügt über eine eigene Fehlertoleranz, die dazu führt, bestimmte sprachliche Äußerungen als Fehler wahrzunehmen oder eben nicht. Über die grundsätzlich subjektive Ausprägung von Fehlertoleranz hinaus wird die Schüler-Lehrer-Interaktionssituation geprägt durch eine grundsätzliche Differenz zwischen einer höheren Fehlertoleranz des Schülers und einer – institutionell bedingten – niedrigeren Fehlertoleranz des Lehrers: Der Lehrer verfügt qua Amt über eine höhere Fehler-

⁸ Ich erlaube mir hierzu eine Anekdote aus meiner Familie: Mein Sohn bekam in einer Deutscharbeit in Klasse 7 die folgende Textstelle als Grammatikfehler angestrichen: „da er gut zu ihrem unten etwas schmale**m** Gesicht passt“. Da die Nominalgruppenflexion bekanntlich eine echte Klippe auch für kompetente erwachsene Sprecher und Schreiber darstellt (nachgewiesen durch die hohe Frequenz diesbezüglicher Anfragen an Sprachberatungsstellen), habe ich zu diesem Fehler der Lehrerin die Frage gestellt, ob die Kenntnis der Prinzipien der Nominalgruppenflexion wirklich vorausgesetzt werden könne, oder ob diese Prinzipien nicht auch geübt werden sollten. Die Antwort der Lehrerin lautete: „Dies sollte eigentlich bereits bei den Anfangsübungen getan werden. Danach folgt nur noch ein Hinweis – zu üben gibt’s da nichts.“ Ich war auf den Fehler deshalb aufmerksam geworden, weil mein Sohn bei der Erstellung der Berichtigung fragte, was falsch sei, er verfügte hier also nicht über ein Fehlerbewusstsein. Die These, dass nur eine intensive Fehlerreparatur die Basis für die Unterbrechung des Fehlerkreislaufes bilden kann, wurde dadurch bestätigt, dass mein Sohn in der folgenden Deutscharbeit einen vergleichbaren Fehler erzeugte: „Er meint, dass man das nicht mit einem schlechtem Abitur schaffen würde.“ Interessanterweise merkte die Lehrerin hierzu am Rande an: „Vergleiche Kommentar unter der letzten Arbeit!“

sensibilität als kompetente Sprecher außerhalb des schulischen Kontextes. Aus institutioneller Perspektive besteht das Ziel der Fehlerkorrektur im Nivellieren von Unterschieden zwischen verschiedenen Ausprägungen der Fehlertoleranz:

Immer wieder wird [...] vorausgesetzt, daß es eine Differenz zwischen dem Sprachgebrauch gibt, den man bei den Schülern antrifft, und dem gewünschten, für notwendig erachteten Sprachgebrauch, der von den Schülern erlernt werden soll. (Ivo 1976: 125)

Hubert Ivo bezeichnet tatsächlichen und erwünschten Sprachgebrauch als „Ist-Zustand“ und „Soll-Zustand“ (ebd). Den Maßstab für den Soll-Zustand bildet das Sprachgefühl des Lehrers:

Die mangelnde theoretische Bestimmtheit der Sprachnormproblematik und die äußeren Bedingungen des Sprachunterrichts legen den Schluß nahe, daß bei der Korrektur von Schüleräußerungen, was immer darüber in der didaktischen Literatur und in Lehrplänen gesagt wird, die Sprachnorminstanz des Lehrers, für die die Bezeichnung ‚Sprachgefühl‘ durchaus angemessen erscheint, die entscheidende Rolle spielt. Jede Fehlermarkierung in einem Schüleraufsatz läßt sich dann so verstehen: Sie zeigt eine Differenz zwischen dem Sprachgefühl des Lehrers und dem des Schülers an. (Ivo 1976: 128)

Aus Ivos Einschätzung, deren nach wie vor bestehende Gültigkeit die eingangs erwähnten Studien sowie die im vorliegenden Beitrag in Kapitel 3 vorzustellende Studie belegen, leite ich die folgende These ab:

These 1: Fehlerkorrektur basiert auf subjektiver Fehlerwahrnehmung. Da die im subjektiven Sprachgefühl manifeste sprachliche Norm nicht prinzipiell überindividuell ist, muss mit subjektiver *Fehlerkonstruktion* gerechnet werden.

Der Begriff der ‚Fehlerkonstruktion‘ wird hier eingeführt, um mit diesem einerseits die Vermutung terminologisch festzuhalten, dass Fehler häufig nur durch den Lehrer im institutionellen Rahmen Schule als solche konstruiert werden und außerhalb dieses Kontextes teilweise gar keine Fehler wären. Andererseits soll dieser Terminus darauf verweisen, dass Fehler im genannten institutionellen Kontext als statische Größen konstruiert werden, sie werden entdynamisiert und aus dem Kontext ihrer Erzeugung isoliert, pragmatische Faktoren werden in der Regel ausgeblendet (vgl. dazu Kapitel 3). Indem der Fehler von den pragmatischen Bedingungen seiner Erzeugung entkoppelt wird, wird die linguistische Idee von möglichen Abstufungen an Korrektheit und unterschiedlichen Ebenen der Sprachrichtigkeit (wie sie bspw. von Cose-riu 2007/1988: 89 modelliert wurden) ignoriert.

In Bezug auf den im vorliegenden Beitrag im Fokus stehenden Bereich der syntaktischen Korrektheit spricht Renate Bartsch von einer „Hierarchie an

Begriffen der Akzeptabilität und Korrektheit syntaktischer Formen“ (1987: 20):

- (1) syntaktisch korrekt bezüglich der Schriftsprache und formeller Sprache überhaupt;
- (2) syntaktisch inkorrekt bezüglich der Schriftsprache, aber regelmäßig akzeptabel, und damit syntaktisch korrekt in der gesprochenen Umgangssprache;
- (3) syntaktisch inkorrekt unter den Gesichtspunkten (1) und (2), aber doch akzeptabel bei nicht-einheimischen Sprechern und bei einheimischen Sprechern in Kommunikation mit Kleinkindern oder Ausländern;
- (4) syntaktisch inkorrekt unter (1) und (2), aber akzeptabel bei gelegentlichem nicht systematischem Gebrauch, wenn dadurch die Verständlichkeit nicht behindert ist. (Bartsch 1987: 20f.)

Dabei handelt es sich zunächst um Korrektheitsbegriffe, „die die Form der sprachlichen Mittel betreffen“ (Bartsch 1987: 21). Bartsch nimmt darüber hinaus auch Begriffe der semantischen und pragmatischen Korrektheit sowie der Textkorrektheit an. Doch auch bereits ihre Hierarchie der Begriffe der Korrektheit syntaktischer Formen lässt eine klare Interdependenz von syntaktischer und pragmatischer Korrektheit erkennen. Die in Kapitel 3 zu belegenden Einschätzungen lassen befürchten, dass der Grammatikfehler im Prozess der Fehlerkorrektur ohne Berücksichtigung anderer Korrektheitsebenen diagnostiziert wird:

These 2: In der schulgrammatischen Fehlerkorrektur wird die Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen der Korrektheit oft eingeebnet und die Korrelation der Ebenen ignoriert. Die Folge ist eine Isolation des Grammatikfehlers.

Nicht nur bezüglich der Begriffsbestimmung (statisch vs. dynamisch) klappt schulgrammatisches und linguistisches Fehlerverständnis auseinander, sondern auch die Klassifikation von Fehlertypen divergiert:

These 3: Die Auffassungen von ‚(Grammatik-)Fehler‘ in Linguistik und Schulgrammatik sind nicht aufeinander abgestimmt.

Während die Linguistik verschiedene (im Folgenden zu spezifizierende) Klassifikationsansätze vorgelegt hat, wird in der Schule offenbar trotz aller Bestrebungen um eine kriterienbasierte Bewertung von Schülertexten nach wie vor auf die tradierten Korrekturzeichen (Gr = Grammatik, R = Rechtschreibung, Z = Zeichensetzung, T = Tempus, SB = Satzbau etc.) zurückgegriffen, die weder standardisiert sind, noch auf einer linguistisch und/oder sprachdidaktisch fundierten Basis der Klassifikation aufbauen: Bei der durch die gängigen Korrekturzeichen widergespiegelten Fehlertypisierung wird bspw. nicht der Zusammenhang zwischen Zeichensetzungs-, Rechtschreib- und Grammatikfehlern deutlich, außerdem wird die hierarchische Beziehung

zwischen Grammatikfehlern (übergeordnet) und Tempus- und Satzbaufehlern (untergeordnet) eingebnet. Das Fehlen eines Regelwerks zur Fehlerkorrektur und -klassifikation lässt darauf schließen, dass die Fehlertypen tatsächlich auf Tradierung und Konvention beruhen und nicht auf linguistisch und/oder didaktisch motivierten Überlegungen.

Aus den verschiedenen linguistischen Vorschlägen zur Fehlerklassifikation seien hier die von Hans Ramge sowie Peter Eisenberg und Gerhard Voigt herausgegriffen.⁹ Wie bereits erwähnt beziehen sich Ramges Ausführungen auf den kindlichen Spracherwerb. Er weist darauf hin, dass es einen erheblichen Unterschied mache

- ob ein Sprecher weiß, daß er einen sprachlichen Fehler erzeugt hat, daß er sich „versprochen“ hat,
- oder ob er es nicht weiß, weil er den „Fehler“ mithilfe seines ihm eigenen sprachlichen Regelsystems erzeugt hat, die sprachliche Form von daher also „richtig“ ist. (Ramge 1980: 1f.)

Ramge nennt den ersten Fall ‚Versprecher‘, den zweiten ‚Regelfehler‘ und weist darauf hin, dass Versprecher die sprachliche Performanz betreffen und Regelfehler die sprachliche Kompetenz. Da der Terminus ‚Versprecher‘ auf die hier nicht im Fokus stehende mündliche Sprachproduktion verweist, nenne ich seine Fehlertypen im Folgenden ‚Performanzfehler‘ und ‚Kompetenzfehler‘.

Die Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern deutet bereits darauf hin, dass verschiedenen Fehlern ein unterschiedlicher Status im Rahmen der Fehlererzeugung zukommt, der im Idealfall auch in der Fehlerkorrektur und Fehlerreparatur beachtet werden müsste.

Auf der Annahme eines unterschiedlichen Status verschiedener Fehler basiert auch die von Peter Eisenberg und Gerhard Voigt vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Norm- und Systemfehlern (die allerdings nicht mit Ramges Unterscheidung von Performanz- und Kompetenzfehlern korreliert). Als ‚Systemfehler‘ betrachten Eisenberg/Voigt „Verstöße gegen Regularitäten, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören“ (1995: 10). Als Beispiel nennen Eisenberg/Voigt den Kongruenzfehler in „Das Vibrieren der Motoren sollten jemanden, der viel fliegt, bekannt sein“ (ebd.). Als ‚Normfehler‘ betrachten Eisenberg/Voigt solche Fehler, die auf unterschiedliche Beurteilungen bei verschiedenen Sprechern stoßen (*brauchen* mit oder ohne *zu*, *Atlanten* vs. *Atlasse* etc.). Diese Fehler kommen offenbar dadurch zustande, dass „verschiedene Systeme vor[liegen], die miteinander konkurrieren“ (Eisenberg/Voigt 1995: 11). Die Autoren schlussfolgern:

⁹ Verwiesen sei darüber hinaus auf Löfflers (1980) Ansatz zu Dialektfehlern.

Durch explizite, von außen an die Sprache herangetragene Normung wird eines der Systeme als normgerecht eingestuft, alle anderen gelten als mit der Norm unvereinbar. Es gibt also gute Gründe, zwischen Systemfehlern und Normfehlern zu unterscheiden. Bei ersteren können die Sprecher des Deutschen Einigkeit darüber erzielen, daß ein Fehler vorliegt. Bei letzteren fallen die Urteile unterschiedlich aus. (Eisenberg/Voigt 1995: 11)

Ob die Einheitlichkeit des Urteils tatsächlich ein zuverlässiges Kriterium für die Unterscheidung von System- und Normfehlern darstellt, sei noch dahingestellt (vgl. Kapitel 3). Die Unterscheidung zwischen System- und Normfehlern haben Eisenberg/Voigt offenbar im engen Spannungsfeld von linguistischem Systembegriff und Erfahrungen aus der Bewertungspraxis getroffen.

Vilmos Ágel (2008) stellt die Unterscheidung zwischen System- und Normfehlern auf eine sprachtheoretische Basis, indem er sie mit Coserius Unterscheidung zwischen System und Norm (2007/1988: 52ff./265ff.) korreliert. Neben der von Eisenberg/Voigt vermuteten Fehlerursache ‚konfligierende Teilsysteme‘ nimmt er den ‚peripheren Status‘ als weitere Quelle für Normfehler an. Des Weiteren bettet er die Typisierung in die Zweifelsfalle-diskussion ein und berücksichtigt darüber hinaus den historischen Status der Abweichungen. Auf dieser Basis gelangt er zu den folgenden sechs Typen an potentiellen ‚Grammatikfehlern‘:

	Abstraktions- ebene / Status als System- vs. Normfehler	Fehlerquelle	Beispiel	Gramma- tikalisie- rungs- status	Status als Zweifelsfall im Gegen- wartsdeut- schen
a)	System		<i>eines Nachts</i>	+	-
b)	System		<i>meines Er- achtens nach</i>	-	+
c)	Norm	Konfligierende Teilsysteme	<i>frohen Mu- tes</i>	+	-
d)	Norm	Konfligierende Teilsysteme	<i>brauchen</i> als Modal- verb vs. Halbmodal	-	+
e)	Norm	Peripherer Sta- tus	<i>bekommen- Passiv</i>	+	-
f)	Norm	Peripherer Sta- tus	<i>ein lilanes Kleid</i>	-	+

Übersicht 2: Typen von Grammatikfehlern (nach Ágel 2008: 67)

Da diejenigen Abweichungen, die den Status ‚grammatikalisiert‘ bereits erreicht haben (a, c, e) streng genommen nicht als Fehler im Gegenwartsdeutschen eingeordnet werden können, bleiben die Typen b, d und f als Typen von Grammatikfehlern im Gegenwartsdeutschen.

Ágel weist außerdem darauf hin,

dass man grundsätzlich zwei Typen von Zweifelsfällen unterscheiden kann:

- (i) System- und Normfehler, die eine Varietät betreffen (die obigen Typen (b), (d) und (f));
- (ii) Normunsicherheiten, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung mehrerer Normen ist, die in verschiedenen Varietäten verankert sind. (Ágel 2008: 68)

Wie auch Eisenberg/Voigt klammert allerdings auch Ágel den zweiten Typus aus seiner Betrachtung aus, sodass aus diesen beiden Klassifikationsansätzen keine Rückschlüsse auf auf Varietätenkonflikte zurückzuführende Abweichungen gezogen werden können. Bekanntlich bilden aber gerade Varietätenkonflikte eine produktive Quelle für Innovationen. Durch Peter Kochs Überlegungen zum Zusammenhang von Variation und Wandel (2004, 2005) erhalten solche Innovationen, die Koch als ‚Regulansverletzungen‘ einordnet (2004: 607), den Status als wesentliche Triebkraft für Sprachwandel.

Für eine Berücksichtigung von auf Varietätenkonflikte zurückgehenden Fehlern in einer linguistisch begründeten Systematik von Grammatikfehlern scheint mir Peter Kochs Unterscheidung verschiedener Normbegriffe einen sinnvollen Ansatzpunkt zu bieten (1988). Wesentlich für die hier interessierende Thematik ist seine Unterscheidung zwischen einer Norm d und einer Norm p , die er auf die folgenden Sprachbegriffe zurückführt:

Sprached(*eskriptiv*): eine historische Einzelsprache [...] unter Einschluß all ihrer Ausprägungen und Varietäten [...]

Sprachep(*räskriptiv*): der Standard als Hochsprache/Schriftsprache innerhalb einer Sprachgemeinschaft [...]

(Koch 1988: 328)

Kochs Sprached schließt den Variationsaspekt mit ein, da „innerhalb einer Sprached (historischen Einzelsprache) [...] mehrere deskriptive Normen (Normend) [existieren], von denen jede einer Varietät der Einzelsprache entspricht“ (1988: 328). Eine Norm p liegt dagegen vor, wenn eine Norm d einer Varietät (= einer Sprached) zur Norm erhoben wird, die auch Gültigkeit für andere Varietäten (= weitere Sprachend) erhebt: „Die Sprachep (Standard) ist identisch mit der präskriptiven Norm (Norm p) in einer Sprachgemeinschaft“ (Koch 1988: 329).

Es steht zu vermuten – im Rahmen der empirischen Analysen des folgenden Kapitels wird darauf näher eingegangen werden –, dass die Unterscheidung verschiedener auf verschiedene Varietäten beziehbarer Norm-

begriffe in der schulischen Fehlerkorrektur keine Rolle spielt, „denn die Norm_p lebt im Raum einer Einzelsprache von der Fiktion ihrer unbegrenzten Gültigkeit, also ihrer Befreiung von der Historizität“ (Koch 1988: 332). Die Norm_p gilt „gewissermaßen als eine Steigerung der Norm_d, als eine soziale Norm par excellence“ (1988: 333). Ich möchte daraus folgende These ableiten:

These 4: Ein zentrales Problem schulischer Fehlerkorrektur besteht in der Verabsolutierung der Norm_p. Die Norm_p wird zum Maßstab für die Bewertung sämtlicher Varietäten, Unterschiede zwischen Norm_p und Norm_d einerseits sowie zwischen den Norm_e verschiedener Sprach_e werden nivelliert.

Zwar ließe sich die dominante Rolle der Norm_p in der schulischen Fehlerkorrektur damit begründen, dass sich der schulische Deutschunterricht an einer Leitvarietät ‚geschriebener Standard‘ zu orientieren hat, da der Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts darstellt. Zweifelsohne rechtfertigt diese Zielsetzung eine zentrale Rolle des geschriebenen Standards im Deutschunterricht und möglicherweise rechtfertigt sie sogar die Arbeit mit Transitnormen (im Sinne von Feilke i.d.B.). Sie rechtfertigt aber nicht, sämtliche, jedweden Varietäten zuzuordnende sprachliche Äußerungen durch die Brille des geschriebenen Standards zu betrachten und zu bewerten. Eine Sensibilisierung für Varietätenunterschiede, die auch ein Ziel des Deutschunterrichts sein sollte, ist auf der Basis einer Verabsolutierung der Norm_p nicht möglich. Für die Fehlerkorrektur bedeutet das: Sprachliche Äußerungen sollten nur dann auf der Basis der Norm_p als fehlerhaft eingestuft werden, wenn die Textproduktion in einem eindeutig auf die geschriebene Standardsprache ausgerichteten Rahmen erfolgt ist.¹⁰

3. Fehlerwahrnehmung und Fehlerkorrektur

3.1 Untersuchungsdesign

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse einer kleinen empirischen Studie zur Fehlerkorrektur vorgestellt und diskutiert. Die Studie wurde im Frühjahr

¹⁰ Das bedeutet für die im folgenden Kapitel vorzustellende Korrekturstudie: Die dem fiktiven Schülertext zugrunde liegende Aufgabenstellung evoziert einen Konflikt zwischen der didaktischen Gattung ‚Nacherzählung‘, die als Transitnorm ein Erzählen im geschriebenen Standard verlangt, und der mündlichkeitsnahen Erzählen nahelegenden Formulierung ‚Erzähle deinem Freund‘. Diese Aufgabenstellung schränkt m.E. die Anwendbarkeit der (Transit-)Norm_p erheblich ein.

2010 durchgeführt. Das Ziel der Studie bestand darin, Datenmaterial zum Korrekturverhalten von Deutschlehrern zusammenzutragen, das eine Grundlage für Schlussfolgerungen zum Stellenwert des Grammatikfehlers in der Korrektur- und Bewertungspraxis bietet.

Für die Studie wurde eine Fehlerkorrektur simuliert, indem den Probanden ein fiktiver Schülertext zur Korrektur vorgelegt wurde. Auf eine Simulation wurde zurückgegriffen, weil es einerseits fast unmöglich ist, an authentisches korrigiertes Material heranzukommen, und weil die Simulation andererseits die Möglichkeit bot, möglichst viele Gruppen an potentiellen Fehlern abzudecken. Der fiktive Schülertext wurde als Nacherzählung in der sechsten Klasse konstruiert. Dem Schülertext wurde eine Aufgabenstellung vorangestellt, die mündlichkeitsnahes Erzählen nahelegt („erzähle deinem Freund...“).¹¹ Den Probanden wurde das Material als Material im Rahmen einer Studie zum Bewerten von Schülertexten vorgelegt. Der eigentliche Untersuchungsgegenstand ‚Grammatikfehler‘ wurde im Anschreiben nicht erwähnt, um nicht die Aufmerksamkeit zu sehr auf diesen Gegenstand zu lenken und ein in Bezug auf die syntaktische Korrektheit möglichst neutrales Korrekturverhalten zu erreichen. Der fiktive Schülertext wurde von einer Deutschlehrerin in seiner potentiellen Authentizität bestätigt. Den Probanden wurde der Text in einer von einer Fünftklässlerin handschriftlich erstellten Version vorgelegt, um auf diese Weise den fiktiven Charakter zu verschleiern.¹²

In den fiktiven Schülertext wurden 23 potentielle Grammatikfehler konstruiert (durch die Abschrift sind zwei weitere hinzugekommen). Diese potentiellen Fehler decken die gesamte Bandbreite an Fehlertypen (System- vs. Normfehler, potentielle Normfehler, die bei Berücksichtigung des Varietätenkontextes keine sind, etc.) ab. Inspiriert wurde die Konstruktion der potentiellen Fehler durch die bereits erwähnten Beiträge von Eisenberg/Voigt (1995) und Ágel (2008) sowie durch „Phillips roten Pollover“¹³ und die Konstruktion eines durch Zweifelsfälle angereicherten Textes von Christoph Müller (2009).

Aus Platzgründen muss hier darauf verzichtet werden, alle echten und potentiellen Fehler zu beschreiben und zu begründen. Die folgende Übersicht zu einigen exemplarischen potentiellen Fehlern soll die Motivation und Vorgehensweise bei der Zusammenstellung illustrieren:

¹¹ Aufgabenstellung und fiktiver Schülertext befinden sich im Anhang.

¹² Den Rückmeldungen zufolge ist dies durchaus gelungen; „vergessen“ wurde lediglich eine Überschrift wie „Deutscharbeit Nr. 3“ und ein Datum.

¹³ Dabei handelt es sich um einen Schülertext, dessen Diagnose als ‚dysgrammatisch‘ durch Birck/Schilling/von Schwerin (1993) in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ eine lebhafte Debatte ausgelöst hat (vgl. dazu das von Gerhard Augst herausgegebene Themenheft II/1994).

Textstelle	Fehlertyp	Begründung/Fragestellung
<i>es handelt sich um ein Unfall</i>	Systemfehler	Tendenz zum Flexionsabbau?
<i>waren gerade am rumalbern</i>	Kein Fehler	Toleranz des <i>am</i> -Progressivs? Nominalisierung vs. verbale Kategorie?
<i>Plötzlich lautes Geschrei!</i>	Kein Fehler	Orientierung am traditionellen Satzbegriff? („Jeder Satz muss ein ‚Subjekt‘ und ein ‚Prädikat‘ haben.“)
<i>ilanes Handtuch</i>	Normfehler	Tendenz zur Flektierbarkeit?
<i>brauche nichts sagen</i>	Kein Fehler	Toleranz der Varianz bei <i>brauchen</i> (MV/HMV)?
<i>gewunken</i>	Kein Fehler	Toleranz der Klassenschwankung?
<i>meines Erachtens nach</i>	Systemfehler	Sprachwandeltendenzen bei Systemfehlern?

Übersicht 3: Zur Motivation der Fehlersimulation (exemplarisch)

Die Übersicht illustriert, was mit ‚potentieller Fehler‘ gemeint ist: Ein ‚potentieller Fehler‘ ist ein Fehler, der aus linguistischer Sicht strenggenommen kein Fehler ist, weil es sich entweder um eine in der Grammatikforschung bereits als grammatikalisiert angesehene Struktur handelt (*am*-Progressiv, *brauchen* als Modalverb), weil die durch die Aufgabenstellung vorgegebene Varietätenuordnung die jeweilige Struktur zulässt (hier: eine elliptische Struktur) oder weil es sich um ein per se schwankungsanfälliges Phänomen handelt (Flexion von *winken*, vgl. dazu Theobald 1992). Auf der anderen Seite können aber auch Systemfehler den Status eines potentiellen Fehlers erhalten, wenn ein Sprachwandeltendenzen aufweisender Phänomenbereich vorliegt.

3.2 Untersuchungsergebnisse

An der Untersuchung haben insgesamt 40 Probanden teilgenommen, davon 15 Lehrer, zwei Referendare und 23 Germanistikstudenten.¹⁴ Als besonders auffällige Ergebnisse lassen sich die geringe Fehlertoleranz (insbesondere bei den Lehrern) sowie die hohe Variabilität der identifizierten Fehler festhalten.

Die geringe Fehlertoleranz lässt sich bereits aus der Gesamtanzahl der diagnostizierten Fehler ablesen: Wie bereits erwähnt, hatte ich den Text mit 23

¹⁴ Natürlich wäre eine umfangreichere Probandengruppe wünschenswert gewesen. Die Gewinnung von Probanden hat sich aber leider als äußerst schwierig erwiesen.

potentiellen Fehlern gespickt, zwei weitere Fehler waren durch die Abschrift hinzu gekommen. Die Gesamtanzahl aller diagnostizierten Fehler, die im engen oder weiten Sinne als Grammatikfehler in Frage kommen,¹⁵ betrug nach Durchführung des Tests 57. Es sind also 32 Fehler hinzugekommen, die ich bei der Konstruktion des Textes nicht absichtlich eingefügt hatte.¹⁶ Dieses Ergebnis zeigt: Wer Fehler sucht, der findet welche. Dem Rotstift von Deutschlehrern würden vermutlich auch namhafte Literaten zum Opfer fallen. Die folgende Tabelle illustriert die Art der hinzugekommenen 32 Fehler:

Textstelle	Fehlerkennzeichnung	Anzahl ¹⁷
<i>Dort ist ein Unfall passiert, es handelt sich um...</i>	Satzbau/Grammatik/ Zeichensetzung	11
<i>es handelt sich</i>	Tempus	10
<i>hat gewunken</i>	Tempus	8
<i>durfte nach Hause</i> (Modalverb ohne Inf.)	Grammatik/ Auslassung	5
<i>und durfie</i> (Koordinationsellipse)	Grammatik	1

Übersicht 4: In der Textkonstruktion nicht vorgesehene Fehler (exemplarisch)

Die Übersicht lässt erkennen, dass sich insbesondere Tempusfehler einer hohen Beliebtheit erfreuen. Das hängt offenbar mit der Textsorte Nacherzählung zusammen.¹⁸

Angesichts der großen Kluft zwischen der Anzahl der konstruierten potentiellen Fehler und der Anzahl der tatsächlich diagnostizierten Fehler ist es nicht verwunderlich, dass die Anzahl der diagnostizierten Fehler bei den einzelnen Probanden ebenfalls stark variiert:

¹⁵ Unter ‚Grammatikfehler im weiten Sinne‘ werden hier Zeichensetzungs- und Rechtschreibfehler verstanden, die einen grammatischen Zusammenhang aufweisen.

¹⁶ Als eine Art Privatergebnis hat sich für mich bei der Untersuchung folglich herausgestellt, dass ich sehr fehlerhaft schreibe.

¹⁷ Mit ‚Anzahl‘ ist die Anzahl der Markierungen der jeweiligen Textstelle als Fehler gemeint.

¹⁸ Dass ich diese Fehler bei der Konstruktion des Textes übersehen hatte, spricht stark für das von Helmuth Feilke (i.d.B.) vertretene Konzept der Transitnorm in Bezug auf didaktische Gattungen: Didaktische Gattungen wie Nacherzählung und Inhaltsangabe tradieren bestimmte Normen, die nicht zwingend mit der Zielnorm übereinstimmen und deshalb den Status einer Transitnorm haben. Als Nicht-Sprachdidaktiker war ich mir dessen bei der Konstruktion des Textes nicht in ausreichendem Maße bewusst.

Fehleranzahl	Anzahl Korrekturen
5	1
8	2
9	3
10	3
11	1
12	4
14	2
15	2
16	4
17	3
19	4
20	4
21	1
23	1
24	1
26	3
30	1

Übersicht 5: Anzahl der korrigierten Fehler

Die Übersicht lässt eine Varianz von minimal 5 bis maximal 30 diagnostizierter Fehler erkennen. Dabei sind jeweils maximal vier Probanden zur gleichen Fehleranzahl gelangt (was nicht heißt, dass die korrigierten Fehler in diesen Fällen übereinstimmen). Trotz der nicht vorhandenen statistischen Signifikanz des Datenmaterials lässt sich dabei eine Tendenz zu sinkender Fehlertoleranz mit zunehmendem Berufsalter erkennen:

	5-10	11-15	16-20	21-25	26-30
Studium	8	7	8		
Referendarat			1	1	
1-3 Jahre	1	2	2	2	1
4-10 Jahre			2		1
11-20 Jahre					
über 20 Jahre			2		2

Übersicht 6: Korrelation von Fehlertoleranz und Berufserfahrung

Ich möchte nun auf einzelne Fehlertypen näher eingehen. Ich beginne mit der linguistischen Unterscheidung zwischen System- und Normfehlern und werde anschließend auf die in der schulischen Korrektur beliebten Fehlertypen Tempus- und Modusfehler eingehen.

Der fiktive Schülertext enthält insgesamt 7 Systemfehler, von denen zwei bei der Abschrift entstanden sind. Ich rufe in Erinnerung, dass Eisenberg/Voigt Systemfehler dadurch bestimmt hatten, dass bei Sprechern des Deutschen Einigkeit über das Vorliegen eines Fehlers bestehe (1995: 11). Die folgende Übersicht zeigt, dass durchaus auch im Systembereich Abstufungen der Einigkeit vorliegen:

Textstelle	Anzahl absolut	Prozentualer Anteil
<i>aufregende</i>	39	97,5 %
<i>um ein Unfall</i>	36	90,0 %
<i>[Da stand drauf] das</i>	34	85,08 %
<i>auf Herr Becker</i>	31	77,5 %
<i>von Herr Becker</i>	28	70,0 %
<i>gesehn</i>	20	50 %
<i>Meines Erachtens nach</i>	11	27,5 %

Übersicht 7: Wahrnehmung von Systemfehlern

Auffällig ist, dass es im Bereich der Systemfehler keinen einzigen Fehler gibt, der von allen Probanden als Fehler markiert wurde. Am häufigsten wurde der durch die Abschrift entstandene Fehler *aufregende*¹⁹ (der im Sinne einer falschen Komparativbildung als Grammatikfehler angesehen werden könnte) markiert. Der zweite durch die Abschrift entstandene Fehler *gesehn* hingegen wurde nur von der Hälfte der Probanden als Fehler angesehen. Dem Charakter der beiden Abschriftfehler als Performanzfehler wurde jeweils fünfmal Rechnung getragen, indem die Fehler nur durch eine rote Linie markiert, aber nicht am Rand als Fehler vermerkt wurden. Dieses Korrekturverhalten bietet einen kleinen Hoffnungsschimmer in Bezug auf die für die Fehlerbehandlung hoch relevante Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern.

Interessant ist das Korrekturverhalten bei Fehlern, die aktuelle Flexionsabbautendenzen einfangen: *um ein Unfall*, *auf Herr Becker* und *von Herr Becker*. Die Abweichungen von der maximal möglichen Fehlerwahrnehmung können als Indiz für eine zunehmende Toleranz in Bezug auf die Nichtrealisierung von Flexiven betrachtet werden. Erwartungsgemäß zeigt sich auch hier eine Abstufung der Toleranz bei den beiden Probandengruppen Studenten und Lehrer:

¹⁹ Der Fehler wurde meist als Rechtschreibfehler gewertet, viermal auch als Grammatikfehler.

Textstelle	Studenten	Referendare/Lehrer
<i>um ein Unfall</i>	21 = 91,3 %	15 = 88,2 %
<i>[Das stand drauf] das</i>	18 = 78,3 %	16 = 94,1 %
<i>auf Herr Becker</i>	15 = 65,2 %	16 = 94,1 %
<i>von Herr Becker</i>	12 = 52,2 %	16 = 94,1 %
<i>gesehn</i>	7 = 30,4 %	13 = 76,5 %
<i>Meines Erachtens nach</i>	4 = 17,4 %	7 = 41,2 %

Übersicht 8: Fehlertoleranz bei Systemfehlern²⁰

Die Prozentzahl gibt hier jeweils den Anteil derjenigen an, die den Fehler nicht markiert haben. Bei *um ein Unfall* zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede, *auf/von Herr Becker* wurde dagegen von den Studenten eindeutig seltener als Fehler markiert als von den Lehrern.

Angesichts der Tatsache, dass bereits bei den Systemfehlern eine gewisse Variabilität in der Fehlerwahrnehmung festgestellt wurde, ist es nicht verwunderlich, dass dies auch für den Bereich der Normfehler gilt, wie die folgende Zusammenstellung exemplarischer Normfehler zeigt:

Textstelle	Anzahl absolut	Prozentualer Anteil
<i>lilanes Handtuch</i>	21	52,5 %
<i>Plötzlich lautes Geschrei!</i>	17	42,5 %
<i>Wir sind gleich hin</i>	18	45,0 %
<i>Kommt davon</i>	12	30,0 %
<i>was</i>	15	37,5 %
<i>drauf</i>	10	25,0 %
<i>wohlgesonnen</i>	2	5,0 %

Übersicht 9: Wahrnehmung von Normfehlern

Und auch hier lassen sich wieder Abstufungen der Toleranz bei den Probandengruppen verzeichnen:

Textstelle	Studenten	Referendare/Lehrer
<i>lilanes Handtuch</i>	12 = 52,2 %	7 = 41,2 %
<i>Plötzlich lautes Geschrei!</i>	7 = 30,4 %	10 = 58,8 %
<i>Wir sind gleich hin</i>	7 = 30,4 %	11 = 64,7 %
<i>Kommt davon</i>	4 = 17,4 %	8 = 47,1 %
<i>was</i>	15 = 65,2 %	10 = 58,8 %
<i>drauf</i>	18 = 78,3 %	12 = 70,6 %

Übersicht 10: Fehlertoleranz bei Normfehlern

²⁰ Die Prozentzahl bezieht sich hier jeweils auf die Gesamtzahl der beiden Berufsgruppen (= 23 Studenten, 17 Lehrer inkl. Referendare). Angegeben wurde, wie viele Vertreter der jeweiligen Berufsgruppe die Textstelle als Fehler markiert haben.

Auffällig ist die relativ hohe Frequenz der Fehlermarkierungen bei den elliptischen Strukturen *Plötzlich lautes Geschrei*, *Wir sind gleich hin* und *Kommt davon*, wenn man bedenkt, dass die Aufgabenstellung so formuliert war, dass sie mündlichkeitsnahes Erzählen nahelegt. Dieser Befund untermauert These 4.

Wie bereits angekündigt, soll nun noch auf die Fehlertypen Tempus- und Modusfehler eingegangen werden. Auch dazu zunächst das Datenmaterial:

Textstelle	Rekonstruierter Soll-Zustand	Anzahl
<i>passiert ist</i>	Plusquamperfekt	12 = 30,0 %
<i>handelt</i>	Präteritum	10 = 25,0 %
<i>schwamm</i>	Präsens	1 = 2,5 %
<i>ist passiert</i>	Präteritum	9 = 22,5%
<i>hat gelegt</i>	Präteritum	4 = 10,0 %
<i>gesehen habe</i>	Präteritum	7 = 17,5 %
<i>hat gewunken</i>	Präteritum	8 = 20,0 %
<i>hat gesagt</i>	Präteritum	8 = 20,0 %
<i>hat gehen lassen</i>	Präteritum	4 = 10,0 %
<i>habe gedownloadet</i>	Präteritum	2 = 5,0 %
<i>sprang</i>	Plusquamperfekt	1 = 2,5%

Übersicht 11: Tempusfehler

Textstelle	Studenten	Referendare/Lehrer
<i>Ich dachte, ich brauche</i>	1 = 4,3 %	3 = 17,6 %
<i>Der Polizist hat gesagt, ich soll</i>	6 = 26,1 %	6 = 35,3 %
<i>Ich habe gehört, er bekam</i>	1 = 4,3 %	2 = 11,8 %
<i>Ich habe gehört, [...] und durfte</i>	0 = 0 %	1 = 5,9 %

Übersicht 12: Modusfehler

Im Vergleich zu anderen Normfehlern wie beispielsweise den elliptischen Strukturen ist hier zwar in Bezug auf die einzelnen Textstellen eine höhere Toleranz zu konstatieren, insgesamt wurden aber doch relativ häufig Tempusfehler markiert. Dies kann tatsächlich nur durch die enge Anbindung an die didaktische Gattung Nacherzählung erklärt werden, da das Perfekt im mündlichkeitsnahen Erzählen das Defaulttempus für die Vergangenheit ist (vgl. Hennig 2000). Die Relevanz der vorliegenden didaktischen Gattung für das Korrekturverhalten lässt sich auch an den Unterschieden zwischen den Tempus- und Modusfehlern ablesen: Es wurden deutlich mehr Tempus- als Modusfehler markiert (66 vs. 20). Offenbar erweckt die didaktische Gattung Nacherzählung keine besondere Aufmerksamkeit für Transitnormen²¹ im

²¹ Im Sinne von Feilke (i.d.B.).

Modusbereich. Es ist zu vermuten, dass eine auf die didaktische Gattung Inhaltsangabe ausgerichtete Aufgabenstellung zu einem erhöhten Gewicht der Modusfehler geführt hätte.

Die Auswertung der kleinen Studie soll durch einen Blick auf die Unterschiede in der Fehlermarkierung abgeschlossen werden:

	<i>am rum- albern</i>	<i>gleich hin</i>	<i>lilanes Handtuch</i>	<i>Moment, wo</i>	<i>lautes Geschrei</i>
R	15				
Gr	3	1	4	4	3
Stil		2			1
A	4	6	7	6	1
R/A	1				
Ugs	2	2	2	1	
Tempus	1	1			
k.A.	4	3	6	2	3
Satzbau					4
Auslassung		1			4
Nur ange- strichen	2	2	2	2	1

Übersicht 13: Art der Fehlermarkierung (exemplarisch)

Die Übersicht lässt eine hohe Variabilität in der Fehlermarkierung erkennen: Auch bezüglich der Typisierung von Fehlern besteht offenbar höchste Uneinigkeit bzw. Unsicherheit.

4. Fazit

Wenn der Lehrer der Meinung ist, daß der Fehler einen Verstoß gegen eine Regel darstellt, so deshalb, weil er (meist zu Recht) der Meinung ist, daß seine Erwartung, die der Schüler nicht erfüllt hat, nicht nur seine private Erwartung ist, sondern eine kollektiv geteilte und somit eine durch Konvention erzeugte Erwartung. Würde sich die Erwartung im nachhinein als private erweisen, so müßte die Korrektur als idiosynkratisch und somit zu einem gewissen Grad als willkürlich erscheinen. Was es so schwierig macht, zu entscheiden, ob ein Fehler vorliegt oder nicht, ist die Tatsache, daß die Grenzen zwischen idiosynkratischen und konventionellen Erwartungen fließend sind. *Von wie vielen Leuten müssen meine Erwartungen wechselseitig geteilt werden, damit ich rechtens sagen kann, sie seien konventionell?* (Keller 1980: 40f.; meine Hervorhebung, M.H.)

Die kleine Stichprobe zum Korrekturverhalten von amtierenden und angehenden Deutschlehrern in Bezug auf syntaktische Korrektheit hinterlässt den

alarmierenden Eindruck, dass bezüglich des Gegenstandes ‚Grammatikfehler‘ alles andere als Klarheit herrscht. Vielmehr vermittelt die hohe Variabilität der Korrekturen durch die einzelnen Probanden den Eindruck von Subjektivität und Willkür.

Neben dem fatalen Eindruck von subjektiver Willkür – keine der 40 Probanden sind zu einem auch nur annähernd gleichen Ergebnis gelangt – hinterlässt die Untersuchung auch den Eindruck von

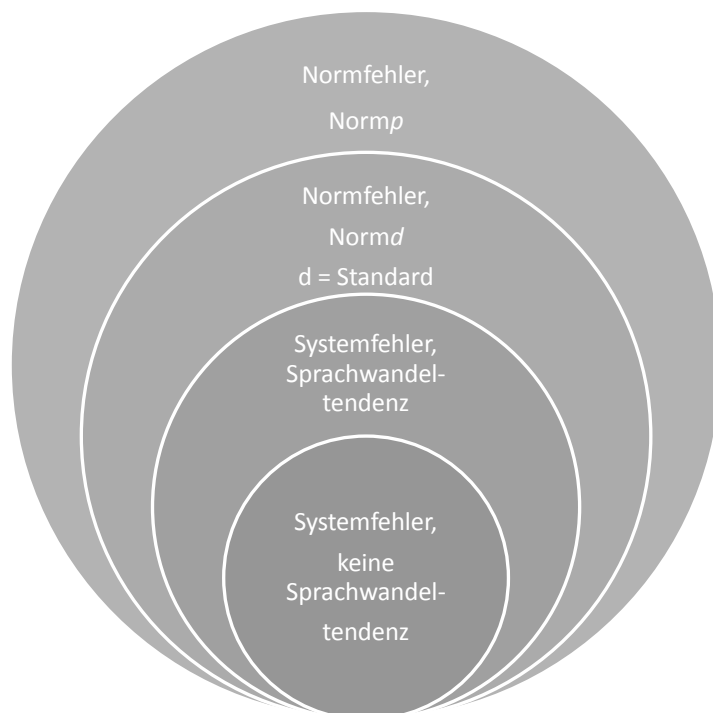
- mangelnder Einbettung der Fehlerkorrektur in den Fehlerkreislauf;
- Fehlerkonstruktion statt Fehlerrekonstruktion;
- Isolation des Grammatikfehlers;
- mangelnder Differenzierung von Urteilstufen (Angemessenheit vs. Korrektheit);
- der Scheinsystematik der Fehlerklassifikation.

Dies darf man keineswegs den einzelnen beteiligten Probanden zum Vorwurf machen, vielmehr muss aus diesen Beobachtungen ein Appell an die Schreib- und Bewertungsdidaktik sowie die Lehrerbildung (insbesondere auch in ihrer zweiten Phase) abgeleitet werden, die durchaus begrüßenswerte Entwicklung hin zu einem kriterienbasierten Beurteilen durch grundsätzliche Fragen der Sprachrichtigkeit zu ergänzen und dabei unbedingt den Faktor Variation zu fokussieren.

Die durch die kleine Studie illustrierten Überlegungen zum Grammatikfehler haben den Eindruck eines komplexen Gegenstandes ergeben, der sich nicht eindimensional typologisieren bzw. modellieren lässt. So bezieht sich der folgende Vorschlag einer Hierarchie der Fehlerhaftigkeit auch nur auf den linguistischen Status des Grammatikfehlers (siehe Übersicht 14).

Den prototypischen Kernbereich der Grammatikfehler bilden solche Systemfehler, die aktuell keine Sprachwandeltendenzen darstellen. Sie bilden die echten, eigentlichen Fehler, die – wie es Eisenberg/Voigt für die Systemfehler angenommen haben – bei verschiedenen Sprechern einer Sprachgemeinschaft Einigkeit bezüglich ihrer Fehlerhaftigkeit hervorrufen müssten.

Da unsere kleine Studie gezeigt hat, dass nicht alle aus systemlinguistischer Sicht als Systemfehler klassifizierbare Fehler von allen Probanden als Fehler wahrgenommen wurden, nimmt das Modell auf einer zweiten Stufe der Fehlerhaftigkeit solche Systemfehler an, die möglicherweise im Zuge von Sprachwandeltendenzen ihren Fehlerstatus einbüßen werden.



Übersicht 14: Hierarchie der Fehlerhaftigkeit (in Bezug auf den linguistischen Status eines Fehlers)

Auf einer nächsten Ebene sind diejenigen Normfehler angesiedelt, die ausschließlich den Bereich einer deskriptiven Norm betreffen, also Normfehler innerhalb einer Varietät. Davon zu unterscheiden sind solche Normfehler, die auf Varietätenkonflikte zurückgeführt werden, bei denen also die deskriptive Norm einer Varietät den Status einer präskriptiven Norm für eine oder mehrere andere Varietät(en) erhält. In der Regel erhält der Standard den Status einer Norm_p, prinzipiell können aber – gerade im Kontext der schulischen Fehlerkorrektur scheint dies der Fall zu sein – andere Varietäten oder einzelne Textsorten den Status einer Norm_p erhalten: So legten die Ergebnisse der kleinen Studie insbesondere zu den Tempus- und Modusfehlern ja nahe, dass eine didaktische Gattung den Status einer Norm_p annehmen kann.

Die Übersicht soll nicht den Eindruck disjunkter Klassen erwecken; vielmehr ist mit einem fließenden Übergang zwischen den einzelnen Stufen der Fehlerhaftigkeit zu rechnen. Wie Beobachtungen der hier vorgestellten Art in

eine sinnvolle Fehlerdidaktik umzusetzen sind, sollte Gegenstand weiterführender didaktischer Überlegungen sein.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. – In: *InfoDaF*, 64–84.
- Augst, Gerhard (Hg.) (1994): „Fehler: Defizite oder Lernschritte? Deutung eines Falles.“ – In: „Der Deutschunterricht“ 46/II.
- Bartsch, Renate (1987): *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. – Tübingen.
- Baumann, Jürgen (2002): *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. – Seelze-Velber.
- Birck, Sabine, Bernhard Schilling, Birgit von Schwerin (1993): „Die Junge frau trägt einen roten Pollover“. Dysgrammatische Symptome in der Schriftsprache von Schulkindern – eine Fallstudie“. – In: *Der Deutschunterricht* 45/II, 78–89.
- Braun, Peter (1979): „Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern.“ – In: Peter Braun (Hg.): *Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen*. – München, 149–155.
- Cherubim, Dieter (1980): „Abweichung und Sprachwandel.“ – In: Ders. (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. – Tübingen, 124–152.
- Coseriu, Eugenio (2007): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. – Tübingen.
- Davies, Winifred V. (2006): „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften.“ – In: Eva Neuland (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht*. – Frankfurt a.M. et al., 483–492.
- Eisenberg, Peter, Gerhard Voigt (1990): „Grammatikfehler?“ – In: *Praxis Deutsch* 102, 10–15.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. – Oxford.
- Gloy, Klaus (1974): *Sprachnormen. Probleme ihrer Analyse und Legitimation*. – Stuttgart, Bad Cannstatt.
- Grzesik, Jürgen, Michael Fischer (1985): *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. – Opladen.
- Häcker, Roland (2009): „Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule.“ – In: Marek Konopka, Bruno Strecker (Hgg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. – Berlin, New York, 309–332.
- Häfele, Dorit, Werner Zillig (2008): „Aufsatzkorrektur-Analyse. Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung.“ – In: *Sprache und Literatur* 02, 56–74.
- Hennig, Mathilde (2000): *Tempus und Temporalität in gesprochenen und geschriebenen Texten*. – Tübingen.
- Ivo, Hubert (1976): „Sprachliche Normen als Thema in der Lehrerbildung. Fehlermarkierung – Sprachgefühl – Analysedefizite.“ – In: Klaus Gloy, Gunter Presch (Hgg.): *Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik*. – Stuttgart, Bad Cannstatt, 125–137.

- Keller, Rudi (1974): „Zum Begriff der Regel.“ – In: Hans Jürgen Heringer (Hg.): Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. – Frankfurt a.M., 10–24.
- Keller, Rudi (1980): „Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht.“ – In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. – Tübingen, 24–42.
- Koch, Peter (1988): „Norm und Sprache“. – In: Jörn Albrecht, Jens Lüdtke, Harald Thun (Hgg.): *Energie und Ergon*. Band 2: Das sprachtheoretische Denken Eugenio Coserius in der Diskussion. Tübingen, 327–354.
- Koch, Peter (2004): „Sprachwandel, Mündlichkeit und Schriftlichkeit.“ – In: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 605–630.
- Koch, Peter (2005): „Sprachwandel und Sprachvariation.“ – In: Angela Schrott, Harald Völker (Hgg.): *Historische Pragmatik und historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. – Göttingen, 229–254.
- Löffler, Heinrich (1980): „Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen „Fehlergeographie“.“ – In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. – Tübingen, 94–105.
- Lüdeling, Anke (2008): „Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora.“ – In: Maik Walter, Patrick Grommes (Hgg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. – Tübingen, 119–140.
- Müller, Christoph (2009): „Wat ihr normal nennt ... – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen.“ – In: Mathilde Hennig, Christoph Müller (Hgg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. – Kassel, 60–83.
- Ramge, Hans (1980): „Fehler und Korrektur im Spracherwerb.“ – In: Dieter Cherubim (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. – Tübingen, 1–22.
- Schneider, Jan Georg (2005): „Zur Normativität von Sprachregeln.“ In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33, 1–24.
- Theobald, Elke (1992): *Sprachwandel bei deutschen Verben. Flexionsklassenschwankungen starker und schwacher Verben*. – Tübingen.

Anhang

Aufgabenstellung:

6. Klasse, Nacherzählung.

Ein aufregender Tag im Schwimmbad

Du hast einen aufregenden Tag erlebt: Du warst mit der Klasse im Schwimmbad. Während ihr vergnügt im Wasser herumgetobt habt, wurdet ihr Zeugen eines Unfalls: Ein neunjähriger Junge ist bei einem Sprung vom Dreimeterturm mit dem Kopf gegen die Kante des Beckens geknallt, sodass er ohnmächtig wurde. Zum Glück war ein Bademeister in der Nähe, der ihn sofort aus dem Wasser geholt hat. Aber danach ging es eigentlich erst richtig los: Ein Krankenwagen kam und brachte den Jungen – der inzwischen zum Glück wieder zu sich gekommen war – ins Krankenhaus. Und dann kam sogar die Polizei: Es konnte nicht ganz ausgeschlossen werden, dass der Sprung deshalb so unglücklich endete, weil ein anderes Kind den Jungen vom Sprungbrett geschubst hatte. Deshalb wurden deine Freunde und du als Zeugen befragt. Da die meisten Kinder erst auf den Unfall aufmerksam geworden waren, nachdem er bereits passiert war, konnte der Unfall trotz der Untersuchungen nicht endgültig geklärt werden. Mit dem Badespaß war es natürlich vorbei...

Stell dir vor, dass dein bester Freund nicht an dem Ausflug ins Schwimmbad teilgenommen hat, weil er krank war. Erzähle ihm, was du erlebt hast und was du der Polizei über den Unfall gesagt hast.

Heute waren wir mit der Klasse im Schwimmbad. Dort ist ein Unfall passiert, es handelt sich um ein Unfall beim Sprung vom Dreimeterbrett. Tim, Felix und Kevin waren gerade am rumalbern im Wasser. Plötzlich lautes Geschrei! Ein kleiner Junge schwamm reglos im Wasser. Wir sind gleich hin, aber der Bademeister, Herr Becker, sprang ins Wasser und rettete den Jungen. Kommt davon wenn die Kleinen vom Dreimeterbrett springen dachte ich. Alle gingen aus dem Wasser und wollten sehen was passiert ist. Herr Becker hat den Jungen auf ein lilanes Handtuch gelegt. Alle redeten auf Herr Becker ein. Zum Glück kam der Junge bald wieder zu sich und zum Glück kam auch bald ein Krankenwagen und brachte den Jungen ins Krankenhaus. Ich habe gehört, er

bekam im Krankenhaus den Arm geschient und durfte dann wieder nach Hause.

Als der Junge weg war, kam die Polizei. Es war nämlich nicht ganz klar, ob ein anderer an dem Unfall Schuld war. Das war der Moment, wo alles noch aufregende wurde. Wir sollten als Zeugen aussagen! Ich dachte, ich brauche nichts sagen, weil ich nichts gesehen habe. Aber da hat mir auch schon der eine Polizist gewunken. Das war eine ziemliche Aufregung! Ich wurde ins Büro von Herr Becker gebracht. Dort war ein Polizist und Herr Becker. Der Polizist hat gesagt, ich soll alles erzählen, was ich gesehn habe. Ich konnte nicht viel sagen, denn ich hatte ja nicht gesehen, was genau passiert war. Zum Glück war der Polizist mir wohlgesonnen und hat mich schnell wieder gehen lassen. Vorher musste ich noch etwas unterschreiben. Da stand drauf das Zeugen bestimmte Rechte und Pflichten haben. Ich habe mir zu Hause gleich was über Zeugen gedownloadet.

Meines Erachtens nach war es ein normaler Unfall, aber wer weiß das schon.