



17 02

GLOTTODIDACTICA

VOL. XXXVI (2010)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



ed. 425 82 11

17 02 2011 #

GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA
An International Journal of Applied Linguistics
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki

Ausgabe / Issue 36

Herausgeber / Publisher
Institut für Angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznań

V.i.S.d.P. Responsible person in accordance with Polish press law
Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer (Honorary Editorship)

Redaktion (Leitung) / Editorial Head
Prof. Dr. Barbara Skowronek

Redaktionelle Mitarbeit / Editorial support
Dr. Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Dr. Monika Kowalonek-Janczarek

Redaktionsbeirat Editorial / Advisory Board
Prof. Dr. Jerzy Bańcerowski, Prof. Dr. Józef Darski, Prof. Dr. Jacek Fabiszak,
Prof. Dr. Jacek Fisiak, Prof. Dr. Antoni Markunas, Prof. Dr. Kazimiera Myczko,
Prof. Dr. Stanisław Puppel, Prof. Dr. Christoph Schatte, Prof. Dr. Teresa Tomasziewicz,
Prof. Dr. Weronika Wilczyńska, Prof. Dr. Stephan Wolting, Prof. Dr. Władysław Woźniewicz

Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board
Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Duisburg/Essen), Prof. Dr. Dmitrij Dobrovolskij (Moskau/Wien),
Prof. Dr. Franciszek Grucza (Warszawa), Prof. Dr. Wolfgang Herrlitz (Utrecht),
Prof. Dr. Hanna Komorowska (Warszawa), Prof. Dr. Bogdan Kovtyk (Halle),
Prof. Dr. Frank Königs (Marburg/L.), Prof. Dr. Roman Lewicki (Wrocław),
Prof. Dr. Clare Mar-Molinero (Southampton), Prof. Dr. Paweł Mecner (Szczecin),
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth), Prof. Dr. David S. Singleton (Dublin),
Prof. Dr. Marian Szczodrowski (Gdańsk), Prof. Dr. Iwar Werlen (Bern),
Prof. Dr. Jerzy Żmudzki (Lublin)

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTO GLOTTODIDACTICA DIDACTICA

VOLUME XXXVI



POZNAŃ 2010

Adres redakcji

Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 Poznań, Poland
tel. +48 61 829 29 25, tel./faks +48 61 829 29 26

Editor: Prof. Barbara Skowronek barbaras@amu.edu.pl
Assistants to the Editor: Dr Luiza Ciepielewska-Kaczmarek luizac@poczta.fm
Dr Monika Kowalonek-Janczarek monika.kowalonek@wp.pl

Weryfikacja językowa tekstów
prof. dr hab. Jacek Fabiszak
dr Britta Stöckmann

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010
Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redaktor prowadzący: Aleksandra Ratajczak
Formatowanie: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-2201-9
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 22,75. Ark. druk. 19,25

DRUK I OPRAWA: TOTEM s.c., UL. JACEWSKA 89, INOWROCŁAW

BIBL. UAM

2011 EO 454

CONTENTS

I. ARTICLES

Basic and Referential Disciplines

Grundlagen- und Referenzwissenschaften

JAROSŁAW APTACY, Poznań: <i>Linearisierungsmöglichkeiten und Kasuszuweisung in deverbalen Nominalphrasen. Ein deutsch-polnischer Vergleich</i>	9
ANNA MAŁGORZEWICZ, Wrocław: <i>Auf dem Weg zu einem Modell der Translationsdidaktik</i>	21
MAŁGORZATA CZARNECKA, Wrocław: <i>Formelhaft oder nicht? Die wichtigsten Merkmale der formelhaften Sequenzen</i>	33
ZOFIA CHŁOPEK, Wrocław: <i>Bi-/multilingualism and the perceptions of the gender of objects</i> ..	45
PRZEMYSŁAW CZARNECKI, Poznań: <i>On branching onsets in Norwegian</i>	57

Methodology in Glottodidactics

Fremdsprachenmethodik

HANS-JÖRG SCHWENK, Lublin: <i>Fachlichkeit, Fachsprachlichkeit und Fremdsprachendidaktik</i> ..	69
GRAŻYNA ZENDEROWSKA-KORPUS, Częstochowa: <i>»Eine harte Nuss zu knacken«. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache</i>	83
ALDONA SOPATA, Poznań: <i>Der frühe Fremdsprachenunterricht – je früher desto besser?</i>	95
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Poznań: <i>Neue Ansätze in der DaF-Methodik und ihre Konsequenzen für die Lehrwerkgestaltung</i>	107
MAGDALENA ALEKSANDRZAK, Poznań: <i>Autonomy in teaching and learning English at the advanced level – between theory and practice</i>	119
PAWEŁ SZERSZEŃ, Warszawa: <i>Einige Bemerkungen zur Rolle von Hypertexten im glottodidaktischen Prozess</i>	133
JOLANTA HINC, Gdańsk: <i>Englisch als Interferenzquelle bei der Aneignung der Wortstellung des Deutschen</i>	143
KATARZYNA KRZEMIŃSKA, Włocławek: <i>Einige Probleme zum Schreiben in der Fremdsprachendidaktik</i>	155
AGNIESZKA PAWŁOWSKA, Poznań: <i>Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts</i>	165
MAGDALENA WITKOWSKA, Gorzów Wielkopolski: <i>Reflective practitioners: expectations vs. facts</i>	179
JOANNA KIC-DRGAS, Poznań: <i>Linguistische und psychodidaktische Grundlagen des Fremdsprachenlernens im Seniorienalter</i>	189

IWONA GAJEWSKA-SKRZYPCZAK, Poznań: <i>Teaching and learning foreign languages for special purposes at technical universities</i>	201
--	-----

Language Policy and Intercultural Studies Sprachenpolitik und Interkulturelle Studien

REINHOLD UTRI, Warszawa: <i>Deutsch-türkische Freundschaft: über die Notwendigkeit des Einbindens der Migrantenliteratur in das Interkulturelle Lernen</i>	211
CHRISTINE BÄR, Marburg: <i>Muttersprachliche Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – eine vernachlässigte Ressource an deutschen Schulen</i>	225
NADJA ZUZOK, Poznań: <i>Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Deutsch nach Englisch</i>	235

II. BOOK REVIEWS

MARIAN SZCZODROWSKI, <i>Duden Praxis – Briefe und E-Mails gut und richtig schreiben. Bearbeitet von der Dudenredaktion. Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2010, 608 S.</i>	245
JAROSŁAW APTACY, Hans-Jörg Schwenk: <i>Die Semantik der Imperfektiv-Perfektiv-Opposition im Polnischen und ihr Niederschlag in polnisch-deutschen Wörterbüchern. Versuch einer aspektologisch-aspektographischen Neuorientierung. (Danziger Beiträge zur Germanistik 26). Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc. 2009, 373 S.</i>	248
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): <i>Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel 2010, 370 S.</i>	252
MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, Sylwia Adamczak-Krysztowicz: <i>Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Seria Język – Kultura – Komunikacja. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 405 S.</i>	254
LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK, Aldona Sopata: <i>Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Seria Język – Kultura – Komunikacja. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 462 S.</i>	256
CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK, Ulf Abraham: <i>Filme im Deutschunterricht. Klett/Kallmeyer, Seelze-Velber 2009, 224 S.; Eva Leitzke-Ungerer (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. ibidem-Verlag, Stuttgart 2009, 439 S.</i>	258
CAMILLA BADSTÜBNER-KIZIK, Stefan Dyroff: <i>Erinnerungskultur im deutsch-polnischen Kontaktbereich. Bromberg und der Nordosten der Provinz Posen (Wojewodschaft Poznań) 1871–1939, fibre-Verlag, Osnabrück 2007, 479 S.</i>	261
REINHOLDT UTRI, Kerstin Uetz: <i>AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Schriftenreihe der Schule für Angewandte Linguistik SAL. Band 2. SAL-Eigenverlag, Zürich 2007, 90 S.</i>	265
MAGDALENA JUREWICZ, Ulrich Däum: <i>Deutsche Landeskunde für die Ausbildung und Prüfung von Dolmetschern und Übersetzern, Tätigkeit von Dolmetschern und Übersetzern, Vorbereitung auf die Tests für die Einbürgerungswilligen. Verlegt vom Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V. (BDÜ), Berlin 2009, 170 S.</i> ...	267

KAMILA ŚCISŁOWICZ, Andrzej Kątny (Hrsg.): <i>Studien zur Angewandten Germanistik</i> . (= <i>Studia Germanica Gedanensia</i> 16). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, 307 S.	269
ANDRZEJ KĄTNY, Helmut Glück, Konrad Schröder (Hrsg.): <i>Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie</i> . Bearbeitet von Yvonne Pörzgen und Marcelina Tkocz. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2007, 271 S.	273
KATARZYNA GRAMSZ, Stefan Baier: <i>Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht. Methodisch-didaktische Grundlagen</i> . Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2009, 323 S.	275
KATARZYNA GRAMSZ, Marios Chrissou: <i>Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware</i> . Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2010, 204 S.	278
PRZEMYSŁAW CZARNECKI, Eins Wieland, Friederike Schmoe (Hrsg.): <i>Wie wir sprechen und schreiben. Festschrift für Helmut Glück zum 60. Geburtstag</i> . Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2009, 278 S.	281
DANIELA SORRENTINO, Agnieszka Błażek: <i>Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen</i> . Seria Język – Kultura – Komunikacja. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 283 S.	284
AGNIESZKA ŚWIRKO, Paweł Szerszeń: <i>Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe</i> . Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa 2010, 217 S.	286
JOANNA KIC-DRGAS, Dietmar Rösler: <i>E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung</i> . Stauffenburg, Tübingen 2007, 246 S.	288
MAGDALENA KOPER, Ryszard Lipczuk, Przemysław Jackowski (Hrsg.): <i>Sprachkontakte – Sprachstruktur. Entlehnungen – Phraseologismen</i> [Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft]. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2009, 284 S.	290

III. REPORTS

CECYLIA BARŁÓG, MAGDALENA DUDZIŃSKA, MAGDALENA KOPER: Bericht über das EU-Projekt LINEE – Languages in a Network of European Excellence	295
SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, MONIKA KOWALONEK-JANCZAREK, MARCIN MACIEJEWSKI, ALDONA SOPATA: Bericht über die internationale Konferenz. <i>Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz von Fremdsprachenlehrern, Übersetzern sowie Mediatoren</i>	299
JOANNA LUTOSTAŃSKA, ANNA RZYM: Bericht über die deutsch-polnische Konferenz <i>Interaction with Others</i>	301
List of authors	303

AGNIESZKA PAWŁOWSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Language Errors in Different Foreign Language Teaching Perspectives

ABSTRACT. The article focuses on the problem of language errors that – more often than not – still tends to be regarded as a marginal phenomenon which does not deserve any particular attention. An attempt is made at analyzing the concept of a language error and tracking the approach to it adopted in selected language teaching methods, arriving finally at the language error theory in modern language teaching.

Keywords: didactic process, language error, language teaching methods, learner autonomy.

1. VORBEMERKUNGEN

Sprachliche Fehlleistungen gehören unumstritten zu den unvermeidlichen Begleiterscheinungen des fremdsprachlichen Unterrichts, denn seit eh und je unterlaufen Lernern Fehler und deren Lehrer sind stets darum bemüht, die Fehlerzahl auf unterschiedliche Art und Weise zu verringern. Trotzdem bringen erst die 70^{er} Jahre ein reges Interesse an sprachlichen Fehlern mit sich und bereits zu jener Zeit werden aufschlussreiche Gedanken in bezug auf sie formuliert. Daher wird in diesem Beitrag bewusst auch auf die ältere Literatur zurückgegriffen, um zu zeigen, wie die Fehlerauffassung evaluiert hat.

Analyse des Fehlerbegriffs nach ausgewählten Kriterien

Zunächst werden Überlegungen angestellt, was man unter dem Begriff *Fehler* versteht. Von vornherein muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Schwierigkeit zu bestimmen, was als fehlerhaft einzustufen ist, wohl an den Kriterien liegt, nach denen eine sprachliche Produktion als richtig bzw. falsch angesehen wird.

Königs (2003: 377) konstatiert, dass in den meisten Fehlern gewidmeten Arbeiten jene als Abweichung vom Sprachsystem verstanden wurden, also als Verstoß gegen die Möglichkeiten dessen, was man in einer Sprache sagen kann.

Kleppin (1998: 20), die einen Versuch unternimmt, Fehler nach verschiedenen Kriterien zu definieren, nennt als erstes das Kriterium der Korrektheit, nach dem Fehler als Abweichungen vom Sprachsystem oder von der geltenden linguistischen Norm bezeichnet werden. Auch Lindemann (1995: 92–93) bezeichnet Fehler als Abweichung von einer linguistischen Norm, was auf das Nicht-Kennen dieser Norm zurückgeführt wird, denn der Sprachbenutzer, egal ob Muttersprachler oder Fremdsprachensprecher, verfügt nicht über die in der gegebenen Sprachverwendungssituation adäquate Sprachregel, die zu einer sprachnormgerechten sprachlichen Äußerung führen würde. Das Resultat ist daher eine sprachliche Äußerung, die gegen die geltenden sprachlichen Normen verstößt.

An dieser Stelle wäre es sicherlich angebracht, nach den Begriffen *Sprachsystem* und *linguistische Norm* zu fragen, wenn sie als Vergleichsgröße zu Rate gezogen werden sollen. Wie Sitta (1980: 209–210) bemerkt, wird die sprachliche Verständigung zwischen Menschen von Normen gesteuert, an denen der einzelne sein Handeln gegenüber den anderen ausrichtet und deren Beachtung er auch von jenen ihm gegenüber erwartet. Die Normen betreffen unterschiedliche Ebenen der sprachlichen Produktion beispielsweise die Schreibung, Lautung, Formenbildung, Bedeutung, den Satzbau, die Situationsadäquatheit der Äußerung und den Einsatz eines bestimmten Soziolekts. Verstöße gegen die beschriebenen Normen, die man abweichendes Verhalten nennt, haben in der Regel schwerwiegende Folgen für das Gelingen der jeweiligen Verständigung und zwar unter zwei Gesichtspunkten. Unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Verständlichkeit kann chaotische Schreibung das Leseverstehen behindern. Eine stark abweichende Lautung erschwert erheblich das Hörverstehen. Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Beziehungen interpretiert man des öfteren Normverstöße als Indikator für eine bestimmte Herkunft, für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, für den Bildungs- und Wissensstand oder für eine bestimmte Haltung. Und so kann z.B. dialektbedingter Sprachgebrauch auf „Provinzionalismus“ hinweisen, während ein abweichender Sprachgebrauch den Sprecher in den Augen vieler als Angehörigen der Unterschicht erscheinen lässt.

Kasper (1975: 14) macht dagegen, mit Verweis auf andere Wissenschaftler, in einer älteren aber nach wie vor aktuellen Studie über Fehleridentifizierung einen Versuch der begrifflichen Abgrenzung von Norm und System:

Im Unterschied zum Sprachsystem als „funktionelle(m) System (...) von Verschiedenheiten und signifikativen Oppositionen“ (Coseriu 1960, 198) kommt im Begriff der sprachlichen Norm die gesellschaftliche Verbindlichkeit (Havránek 1964, 414) oder der institutionelle Charakter (Coseriu 1970, 198) dieses Systems zum Ausdruck. Während das Sprachsystem als „System von Möglichkeiten, von Koordinaten“ erscheint und „eher eine Gesamtheit von Freiheiten als von Auflagen (ist), da es zahllose Realisierungen erlaubt und nur verlangt, daß man die funktionellen Bedingungen des sprachlichen Instruments nicht antastet“, ist es die Norm, die die „Freiheit des Ausdrucks einschränkt und die vom System her gebotenen Möglichkeiten innerhalb der fixierten Grenzen der traditionellen Realisierungen begrenzt“, ja sie „kann in der Tat als System der obligatorischen Realisierungen der sozialen und kulturellen ‚Auflagen‘ betrachtet werden (Coseriu 1960: 209).

Unter der linguistischen Norm versteht Kasper (1975: 17–19) das „Normale“ d.h. das Durchschnittliche, das Gewöhnliche, das als Gebrauchsnorm bezeichnet wird. Linguistische Normen sind jedoch immer auch soziale Normen, Verhaltensvorschriften, deren Nichtbefolgung negativ sanktioniert wird. Ein sprachlicher Normverstoß wird als Indiz dafür gewertet, dass der einzelne das Wertsystem der Gruppe nicht teilt. In dieser Hinsicht kommt den Normen eine ähnliche Funktion wie Kleidervorschriften oder Tischsitten zu. Durch die Konformität mit derartigen äußerlichen Verhaltensregeln beweist das Individuum seine Identifikation mit der Gruppe und ihren Werten. Die Gebrauchsnorm bezieht sich somit nach Kasper (1975: 27) auf die innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft mehrheitlich üblichen Realisierungen aus den Möglichkeiten des Sprachsystems, die gesellschaftlich verbindlich im Sprachbewusstsein der Kommunikationsgemeinschaft als metasprachliches Urteilsvermögen aufgehoben sind.

Kühn (1988: 44–45) definiert nach Hartung (1977: 14) Normen als Abstraktionen, die in der Verallgemeinerung von Regelmäßigkeiten der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit gewonnen werden und als Richtschnur für die erforderliche Beschaffenheit dieser Tätigkeit ihr selbst zugrunde liegen. Weiter unterscheidet sie zwischen Normen zur Regelung der Rahmenbedingungen, die sich auf die kommunikative Situation, auf den Kommunikationspartner und -verlauf beziehen (situative Normen) und Normen zur Beschaffenheit des Tätigkeitsprodukts, die sich auf das kodifizierte Sprachsystem stützen und die Adäquatheit einer sprachlichen Äußerung regeln (grammatisch-semantische Normen). Erst wenn die situative und grammatisch-semantische Norm beachtet werden, sind die objektiven Vorausset-

zungen gegeben, dass die sprachliche Produktion von den Sprechern dieser Sprache richtig akzeptiert und verstanden wird. Fehler treten dann auf, wenn es zur Normverletzung kommt.

Nach diesen Definitionen ist also die linguistische Norm durchaus komplexer Natur und muss unter verschiedenen Aspekten behandelt werden.

Im *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik* (Köhring, Beilharz 1973: 77–78) werden Fehler als Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit definiert, wobei diese von der jeweils zugrunde gelegten Norm abhängig gemacht wird. Als Kriterium gilt demnach nicht die Sprache als Ganzes, sondern ein bestimmter Aspekt bzw. ein Subsystem der Sprache. Zu den Gesichtspunkten können die heutige oder frühere Sprachform, gesprochene oder geschriebene Sprache, Dialekt oder Hochsprache, isolierte Form oder kontextgebundene Äußerung gehören. Unter dem pragmatischen Gesichtspunkt des Schulwesens sind die Maßstäbe der Verständlichkeit und Verständigung von Bedeutung. Fehlerhaft ist somit all dies, was zu Missverständnissen führt und mit der Sinnänderung auch die Differenz zu anderen Lauten, Wörtern und Strukturen aufhebt.

Auch Leisi (1972: 28), der von der Sprache als System ausgeht, bezieht den Terminus Richtigkeit nicht auf das Gesamtinventar, sondern auf das jeweils verwendete Subsystem. Was dazu gehört, gilt als richtig, während Fremdkörper aus den anderen Systemen falsch sind. Es stellt sich die Frage, wie viele Subsysteme es überhaupt gibt. Leisi vergleicht die Sprache mit einer Zwiebel. Bei der Häutung der Sprache könnte man ad infinitum fortfahren, bis man beim Idiolekt anlangt. Für die Praxis wird jedoch vorgeschlagen, die Systeme auseinander zu halten, die von Bedeutung sind. In bezug auf das Englische sind es dem Verfasser zufolge:

- die heutige Sprache und frühere Sprachformen,
- die Sprache der Gebildeten gegenüber jener der Ungebildeten,
- Umgangssprache gegenüber Literatursprache,
- Britisch und Amerikanisch.

Daraus resultiert, dass die sprachliche Norm nicht in der Sprache als ganzem System, sondern in dem konkreten Subsystem zu suchen ist. Wie Leisi (1972: 79) bemerkt, findet sich in vielen Klassen der Typus des „Wörterbuch-Kunden“, der mit dem Argument „Aber es steht doch im Wörterbuch“ dem Lehrer den Fehler abkaufen will. Auf solche Versuche soll dem Verfasser nach folgendermaßen geantwortet werden: „Das Wörterbuch sagt, was richtig sein kann, wann es richtig ist, sage ich!“.

Das Wesen der linguistischen Norm besteht also nicht in Geboten, sondern in Verboten und Erlaubnissen (Leisi 1972: 30). Wie bereits angedeutet wurde, sind sprachliche Normen an sich an soziale Normen gebunden und

ohne diese nicht zu denken, wobei sie relativiert werden müssen, weil sie nicht in jeder Situation zutreffen und damit fallbedingt sind.

Im Zusammenhang mit dem oben Thematisierten soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts nicht darin liegt, den Lerner kritiklos an jenen anzupassen, sondern Kenntnisse der sprachlichen und außersprachlichen Normen der fremdsprachigen Kommunikationsgemeinschaft zu vermitteln (Kasper 1975: 79).

Nach dem Kriterium der Korrektheit lässt sich noch eine andere Definition formulieren, nach der Fehler als ein Verstoß dagegen interpretiert wird, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt (Kleppin 1998: 20). Auch diese Erklärung impliziert zahlreiche Fragen, weil nicht präzisiert wurde, was als Bezugsgröße angenommen wird. Handelt es sich um einen bestimmten Dialekt, um einen Soziolekt oder um das Deutsch der Deutschlehrenden?

Nach dem Kriterium der Verständlichkeit (Kleppin 1998: 20–21) gilt als Fehler das, was ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht. In den Mittelpunkt wird demnach nicht die formale Korrektheit, sondern das kommunikative Ergebnis einer Äußerung gestellt (Presch 1980: 230). In dieser Definition ist eines der Prinzipien des kommunikativen Ansatzes sichtbar, nach dem kommunikationsbehindernde Fehler verbessert werden sollen. Außerdem wird nicht präzise gesagt, um was für einen Kommunikationspartner es sich handelt. In dieser Rolle kann doch ein anderer Lernender auftreten, der dasselbe Sprachbeherrschungsniveau wie der Produzent der Äußerung repräsentiert, der für viele Fehler noch nicht genug sensibilisiert ist. Diese Definition schließt noch eine Möglichkeit ein. Der Lerner, der als nicht natürlicher Kommunikationspartner erscheint, kann seinen Mitschüler gut verstehen, weil seine Aussage Übertragungen aus der Muttersprache beider enthält, während ein native speaker damit nichts anfangen könnte.

In diesem Zusammenhang ist die Frage nach der Objektivität zu stellen, denn noch immer ist die Beobachtung gültig, dass fremdsprachige Lektoren und Assistenten oft milder beurteilen als Lehrer, die die getestete Sprache nur als Fremdsprache „beherrschen“, wofür es verschiedene Gründe geben mag. Vom psychologischen Standpunkt ist vielleicht von Einfluss, dass der fremdsprachige Lektor ein Leistungsniveau beim Schüler bewundert, das er selbst im Hinblick auf die Ausgangssprache des Schülers nicht erreicht hat. Er empfindet ein Gemisch von Dankbarkeit und Stolz, weil seine Muttersprache als Unterrichtsgegenstand gilt. Daneben werden zweifelsohne linguistische Kriterien von Relevanz sein. Die Breite seiner Sprachkenntnisse stimmt ihn insgesamt großzügiger und sicherer und schaltet so eine Strenge aus, die oft eigener Unsicherheit entspringen kann (Nickel 1972: 19–20). Jene Aussage interpretierend, geht Kasper (1975: 38) noch einen Schritt weiter,

indem sie den nichtmuttersprachlichen Fehleranalysatoren einen oft mangelnden Kontakt mit den ständigem Wandel unterworfenen Gebrauchsnormen der fremdsprachigen Kommunikationsgesellschaft zuschreibt. Damit lässt sich der fast notwendige, an der kodifizierten Norm orientierte Standpunkt vieler Lehrer erklären.

Neben den oben besprochenen Kriterien wird von Kleppin (1998: 21) das Kriterium der Situationsangemessenheit vorgeschlagen, nach dem all dies als Fehler zu gelten hat, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.

In dieser Definition handelt es sich offensichtlich um das sog. Fingerspitzengefühl und den landeskundlichen Hintergrund, die den korrekten Sprachgebrauch in einer konkreten Situation bedingen. Dem Lernenden fällt es nämlich manchmal schwer, zu entscheiden, was, unter welchen Umständen und zu wem gesagt werden darf. Wenn jedoch diese Faktoren außer acht gelassen werden, wird meist die pragmatische Norm verletzt, die der situations- und intentionsadäquaten Sprachverwendung zugrunde liegt:

Anders als der kompetente native speaker, der nicht nur über die Systeme und Normen einer Reihe funktioneller Sprachen verfügt, sondern für den diese und damit auch die einzelnen ihnen angehörenden Elemente und Regeln quasi mit Verwendungsindizes versehen sind, die ihm eine angemessene Selektion aus seinem sprachlichen Gesamtinventar erlauben, bringt der Lernende durch die Vermischung verschiedener funktioneller Sprachen in seiner Performanz zum Ausdruck, daß seine Kompetenz hinsichtlich solcher Verwendungsindizes defizitär ist. Offensichtlich haben wir es hier mit einem Fehlertyp zu tun, [...] der insofern relevant ist, als er zwar meistens nicht die Dekodierbarkeit der Nachricht, aber doch eine erfolgreiche Kommunikation dadurch verhindern kann, daß der Gesprächspartner sich durch die Verwendung unangemessener sprachlicher Mittel irritiert fühlt (Kasper 1975: 64).

Jene Fehler unterlaufen nicht nur den Anfängern und werden unterschiedlich eingeschätzt. Prinzipiell ist die normierende Wirkung entsprechend stärker beim schriftlichen Kanal als beim mündlichen, bei einem fachspezifischen Thema als bei einem allgemeinen, bei einer öffentlichen Situation als bei einer privaten, bei einem asymmetrischen Rollenverhältnis zwischen den Kommunikationspartnern als bei einem symmetrischen (Kasper 1975: 74). Nickel (1972: 19) spricht hier von den Registerverstößen, die von sprach-soziologischer Warte nicht weniger gravierend als beispielsweise grammatische Fehler sind, zumal sie zu Komplikationen in zwischenmenschlichen Beziehungen führen können.

Die Verletzung der pragmatischen Norm, der bestimmte Handlungseinschränkungen innewohnen, kann also zum Kriterium gemacht werden, nach dem über die Richtigkeit einer sprachlichen Produktion befunden wird.

Nach den unterrichtsabhängigen Kriterien ist all das fehlerhaft, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt, was der Lehrende als Fehler bezeichnet oder was die Norm in seinem Kopfe verletzt (Kleppin 1998: 21). Der Lehrer tritt als normsetzende Instanz auf, die über die Korrektheit der Äußerung entscheidet, worauf auch immer dieses Urteil basieren vermag. Die Lehrperson stützt sich somit auf die in ihrem Gedächtnis gespeicherte Norm, deren Ursprung jedoch in der angeführten Definition näher nicht erläutert wurde.

Für Kasper (1975: 22–23) sind systemkonforme Sätze grammatisch. Analog sollen die Aussagen akzeptabel heißen, die den Gebrauchsnormen einer Sprache entsprechen. Die Grammatikalität lässt sich also dementsprechend dem System, die Akzeptabilität der linguistischen Norm und die Angemessenheit der pragmatischen Norm zuordnen. Nach der Verfasserin gehören Äußerungen, die virtuell von der Grammatik einer Sprache generiert werden können, jedoch nicht in der Gebrauchsnorm dieser Sprache enthalten sind, dem Sprachsystem an und sind mithin grammatisch, aber nicht akzeptabel. Die Kontextgebundenheit akzeptabler Äußerungen weist daher darauf hin, dass sie das Kriterium pragmatischer Angemessenheit (*appropriateness*) erfüllen müssen (Kasper 1975: 23).

Für die sprachliche Produktion ist also nicht nur ihre Grammatikalität von hoher Relevanz. Auch die Akzeptabilität und Angemessenheit spielen eine große Rolle.

Das letzte Kriterium bezieht sich auf die Flexibilität und Lernerbezogenheit, nach denen Fehler relativ sind. Was bei einem Lerner in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler eingestuft wird, wird bei einem anderen in einer anderen Phase toleriert (Kleppin 1998: 22). Der Lehrer muss sich stets nach der Zielgruppe richten und überlegen, ob er Anfänger oder Fortgeschrittene unterrichtet und welche Ansprüche an die jeweiligen Lerner zu stellen sind. Vielleicht versucht der Lernende gerade das auszudrücken, was im Unterricht noch nicht thematisiert wurde. Bereits Kasper (1975: 102) postuliert nach Deimel (1961), auch in der Oberstufe als Fehler nicht das objektiv Falsche zu werten, sondern nur das, was der Schüler auf Grund des vorausgegangenen Unterrichts hätte wissen müssen.

Grucza (1978: 42) betont mit Verweis auf Enkvist (1973) die Relativität von sprachlichen Fehlern, weil man stets die jeweiligen Lehrziele im Auge behalten muss. Außerdem hat man die glottodidaktische Geschichte der Lernenden zu berücksichtigen, d.h. ihre bisherige schulische Laufbahn, Lehrpläne, Schultypen usw. (Grucza 1978: 38).

Die oben präsentierten Kriterien, nach denen der sprachliche Fehler definiert werden kann, überschneiden und ergänzen sich teilweise. Aber die Schwierigkeit zu bestimmen, was im fremdsprachlichen Unterricht als Feh-

ler zu gelten hat, liegt wohl darin, dass mehrere Kriterien gleichzeitig zu Rate gezogen werden sollen. Demnach müssen konsequent die linguistische Norm, der Grad der Kommunikationsbeeinträchtigung, die pragmatische Norm und der curriculare Rahmen aufeinanderbezogen berücksichtigt werden. Nur so lässt sich das vollständige Bild einer Sprachproduktion herstellen.

2. FEHLERAUFFASSUNG IN VERSCHIEDENEN METHODEN DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Der Fremdsprachenunterricht hat mehrere Wenden erlebt, die zweifelsohne einen nicht geringen Einfluss auf seine Konstituenten ausgeübt haben.¹ In der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts ist auch die Fehlerrückmeldung von mannigfachen Änderungen nicht verschont geblieben.

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der der Unterricht in klassischen Sprachen wie Latein oder Griechisch zugrunde liegt, verlangt man vom Lernenden einen fehlerfreien Sprachgebrauch, der als Selbstverständlichkeit gilt. Wie Komorowska (2001: 21) betont, zielt der Unterricht nicht auf die Umsetzung des erworbenen Wissens in die Praxis ab, sondern auf die Einsicht in sprachliche Strukturen und Regeln, wovon man sich die Korrektheit in der Sprachanwendung verspricht. Auch Skowronek (2008: 398) konstatiert, der Unterricht sei auf die Vermittlung von Sprachwissen gerichtet, um vorgegebene grammatisch korrekte Sätze verstehen, bilden und übersetzen zu lernen, wobei nur korrektes Wissen über das Sprachsystem angestrebt wird. An dieser Stelle ist einzuräumen, dass der Regel- und Memorierkult die Lerner in der eigentlichen Bedeutung des Wortes plagt, wobei es offensichtlich an dem entscheidenden Transfer von Fertigkeiten zu Fähigkeiten fehlt. Die mangelnde Anwendung von Regeln im sprachlichen Können lässt die Lernenden ihre Klassen als „Marterhöhlen“ empfinden und sie selbst fühlen sich des öfteren regelgepeinigt (Apelt 1991: 87–88).

In der direkten Methode, die des öfteren als Anti-Grammatik-Methode bezeichnet wird, kann die unangefochtene Machtposition der Grammatik nicht aufrechterhalten werden, was auch zu einem grundsätzlich anderen Umgang mit Fehlleistungen führt. Fehlern wird von nun an das Attribut „unzulässig“ nicht mehr zugewiesen, weil sie nach dem Motto „besser falsch gesprochen als richtig geschwiegen“ als Bestandteil des unterrichtlichen Geschehens anerkannt werden.

¹ Unterschiedliche Methoden des Fremdsprachenunterrichts unter Berücksichtigung der ihn konstituierenden Elemente (d.h. des Stellenwertes der fremdsprachlichen Grammatik sowie der Muttersprache) bespricht ausführlich Pfeiffer (2001).

Nach dem Ausbruch des zweiten Weltkrieges erlebt die audiolinguale Methode ihre Blütezeit, in der dem unter- bzw. unbewussten Lernen der Vorzug eingeräumt wird. Zu den Neuheiten, die mit jener Methode in den Unterricht einziehen, gehört das Sprachlabor. Die Tonbandaufnahme ermöglicht es dem Lernenden, seine Aussagen mit den aufgenommenen zu vergleichen und dadurch Fehler aufzudecken, falls es diese gibt. Die ständige Wiederholung soll zur Fehlereliminierung beitragen (Ronowicz 1982: 185-186). Die Fehlerursache sieht man vor allem in mangelnder Übung, was von einem geringen Arbeitsaufwand zeugen soll. Jener Unterricht verläuft ohne kreativen Beitrag des Schülers, denn erreicht wird nur fehlerfreies auswendig gelerntes Nachsprechen nach dem Lehrer und nicht spontane, natürliche, gesellschaftlich effektive Kommunikation (Skowronek 2008: 398). Das entscheidende sprachwissenschaftliche Veto gegenüber dem strukturalistisch-behavioristischen Fremdsprachenunterricht kam von Chomsky (1964), der die Kreativität der Sprache unterstrich: Das Kleinkind bildet Aussagen, die es nie früher hat hören können und es ist bald imstande, Fehler in den Aussagen anderer Leute zu bemerken (es merkt, dass Fehler gemacht werden) (Skowronek 1997: 147).

In der kognitiven Methode wird der sprachliche Fehler als Indiz dafür verstanden, dass der Lernprozess überhaupt vorkommt (Komorowska 2001: 23), denn in jener Methode wird das mechanische langwierige monotone Wiederholen von Strukturen, das für die audiolinguale Methode charakteristisch ist, von der bewussten Sprachaneignung abgelöst. Dies ist der Hinwendung zum Lernenden als Subjekt des didaktischen Prozesses zu verdanken, in dem ihm Kreativität zugesprochen wird. Das Lernen und Behalten vom Gelernten ist nämlich auf kreative, bewusst verarbeitende Prozesse zurückzuführen (Henrici 1996: 516).

Im kommunikativen Ansatz wird eine gewisse Fehlertoleranz gefordert, weil sonst der Fremdsprachenlerner, sich vor Fehlern fürchtend, eine geringe Kommunikationsbereitschaft zeigt. Edmondson und House (1993: 115) weisen darauf hin, dass in der Tendenz Lernfehler toleriert werden, wenn die Kommunikation gelingt. Lehrer versuchen, laufende Kommunikation nicht durch Fehlerkorrekturen zu unterbrechen. Gleichzeitig muss man die Fehler verbessern, die nach dem Kriterium der kommunikativen Angemessenheit und der gestörten Verständigung als kommunikationsbeeinträchtigend eingestuft werden (Apelt 1991: 228). In einem lernerorientierten kommunikativen Sprachunterricht werden Fehler daher nicht mehr nur als Verstöße gegen die (schriftliche) Norm aufgefasst, sondern als natürliche, auch „produktive“ Erscheinungen im Spracherwerb (Mundzeck 1991: 586).

Jene Einstellung zum sprachlichen Fehler ist auch in Lehrplänen präsent, in denen besonders akzentuiert wird, dass der Lerner „keine Maschine“ ist,

die ausschließlich korrekte Aussagen produziert, sondern er zeichnet sich durch emotionale und gedankliche Freiheit aus. Gleichzeitig ist er verantwortungsvoll und sich seiner Rechte und Schwächen bewusst. Daher ist er auch imstande, sich selbst sowie andere richtig einzuschätzen (Lewicka-Mroczek 2003: 61). Während also noch in den 60^{er} Jahren mehr oder weniger unumstritten war, dass Fehler Lernerversagen bei der Aufgabenbewältigung bedeuten, ihre Entstehung durch die interlinguale Interferenz bedingt ist und die Muttersprache als Störfaktor im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden muss, stellen heute sprachliche Fehlleistungen einen notwendigen und unvermeidbaren Zwischenschritt zur korrekten Form dar. Diese Konzeption hat auch seit den 70^{er} Jahren in der Didaktik breiten Konsens gefunden (Quetz 1990: 35). Mit Recht schreibt Dinger (1993: 253), dass ein Fehler in der Fremdsprache nicht mehr als Zeichen mangelnder Intelligenz oder mangelnden Fleißes aufgefasst werden kann, denn er ist Indikator für die augenblickliche Spracherwerbsphase des Lerners, für seine Interimsprache.

Heutzutage, ist der Fremdsprachenunterricht kommunikativ und handlungsorientiert, wie Skowronek (2000: 254) bemerkt. Es müssen jedoch im Fremdsprachenunterricht sprachliche Normen (darunter Normen der Korrektheit) und Direktiven des Sprachgebrauchs vermittelt werden, um im potentiellen Sprachgebrauch gesellschaftlich akzeptiert zu werden, worauf bereits eingegangen worden ist. Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die Vorbereitung des Lernenden auf die Kommunikation in einer Fremdsprache, die jedoch stets in unterschiedlichem Maße durch Fehler beeinträchtigt wird (Bawej 2007: 21).

Im autonomen Unterricht kommt dem sprachlichen Fehler eine neue Funktion zu, indem er durch die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation und mithin zur Selbstkontrolle zur Förderung der Lerner selbstständigkeit beitragen kann.² Die Förderung der Lernerautonomie verlangt dem Lerner ab, über den beherrschten Lernstoff, über eigenes Können und somit über eigene Schwächen systematisch zu reflektieren (Jaworska 2007: 161). Dies ist vor allem mit neuen Rollen, die dem Lehrer und den Lernenden zugeteilt werden, zu begründen, denn die Lehrenden im autonomen Unterricht sehen ihre Funktion weniger in Steuerung und Kontrolle als in der Vorbereitung des Unterrichts, und darin, dass sie den Lernern Gruppenarbeit und damit eine eher selbständige, eigenverantwortliche, vom Lehrer unabhängige Erarbeitung sprachlicher Leistungen im Unterricht ermöglichen wollen, weshalb sich der Zugriff des Lehrers, sein Anspruch auf dau-

² Detaillierte Untersuchungsergebnisse zur autonomiefördernden Rolle sprachlicher Fehler werden im Manuskript der Dissertation präsentiert.

ernde Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses stark gelockert hat (Buhlmann, Fearn 1987: 117). Heutzutage ist man nämlich stets bemüht, die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts verstärkt durch die bewusste Teilnahme des Lerner am Lernprozess zu steigern, was sich nicht nur auf das reflektierende Aufnehmen von sprachlichen Erscheinungen, sondern auch auf die bewusste Auseinandersetzung mit dem Lernprozess selbst beziehen kann (Myczko 2008: 288).

Die Fehlerkorrektur bleibt somit nicht eine Aufgabe, die einzig und allein dem Unterrichtenden abverlangt wird.

3. ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Sprachlichen Fehlern, die den gegebenen Sprachstand der Lerner dokumentieren und somit den Prozesscharakter des Spracherwerbs zum Ausdruck bringen, gebührt im Fremdsprachenunterricht Aufmerksamkeit. Auf keinen Fall dürfen sie als *Quantité négligeable* betrachtet werden, denn, wie man oben bemüht war zu zeigen, sind sie, unabhängig von ihrer Auffassung in verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts, im didaktischen Prozess stets präsent und der Umgang mit ihnen macht es unumgänglich, eindeutige Kriterien festzulegen, nach denen eine sprachliche Produktion für richtig bzw. falsch befunden wird.

LITERATURVERZEICHNIS

- Apelt, W., 1991. *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag GmbH.
- Bawej, I., 2007. Błąd leksykalny jako skutek różnorodnej interpretacji rzeczywistości pozajęzykowej. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*. Tom 23, 21–35.
- Buhlmann, R., Fearn, A., 1987. *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Chomsky, N., 1964. Review of B.W. Skinner's *Verbal behavior*. In: Fodor, J., Katz, J.J. (Hrsg.), *The Structure of Language*. New York: Englewood Cliffs.
- Coseriu, E., 1970. System, Norm und 'Rede'. In: Coseriu, E. (Hrsg.), *Sprache, Strukturen und Funktionen*. 12 Aufsätze. *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 2. Tübingen, 193–212.
- Deimel, T., 1961. *Zur Korrektur und Bewertung neu sprachlicher Arbeiten*. Dortmund.
- Dinger, O., 1993. Zum Fehlerbegriff im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Földes, C. (Hrsg.), *Germanistik und Deutschlehrerbildung*. Szeged: Pädagogische Hochschule Gyula Juhász, Wien: Edition Praesens, 249–265.
- Edmondson, W., House, J., 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Enkvist, N.E., 1973. Should We Count Errors or Measure Success? In: Svartvik, J. (Hrsg.), *Errata. Papers in Error Analysis*. Stockholm: Rotobekaman.

- Grucza, F., 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Hartung, W., 1977. Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: *Normen in der sprachlichen Kommunikation*. Berlin, 9–25.
- Havránek, B., 1964. Zum Problem der Norm in der heutigen Sprachwissenschaft und Sprachkultur. In: Vachek, J. (Hrsg.), *A Prague School Reader in Linguistics*. Bloomington, 413–420.
- Henrici, G., 1996. Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethoden. In: Henrici, G., Riemer, C. (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 506–522.
- Jaworska, M., 2007. *Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania umiejętności autoewaluacji u słuchaczy kolegów*. In: Pawlak, M., Fisiak, J. (Hrsg.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 161–173.
- Kasper, G., 1975. *Die Problematik der Fehleridentifizierung. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität Bochum.
- Kleppin, K., 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Köhling, K. H., Beilharz, R., 1973. *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik*. München: Max Hueber Verlag.
- Komorowska, H., 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Königs, F.G., 2003. Fehlerkorrektur. In: Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel: A. Francke Verlag, 377–382.
- Kühn, R., 1998. Muß man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundigungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 44–49.
- Leisi, E., 1972. Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung. In: Nickel, G. (Hrsg.), *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klosing, 25–37.
- Lewicka-Mroczek, E., 2003. Podejście do błędu językowego w programach nauczania języka angielskiego w gimnazjum. In: Komorowska, H. (Hrsg.), *Reforma w nauce języka obcego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 53–61.
- Lindemann, B., 1995. Zum Fehlerbegriff in einer Lerner Sprachanalyse. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 91–96.
- Mundzeck, F., 1991. Schüler machen Fehler-Überlegungen aus pädagogischer und fremdsprachendidaktischer Sicht. In: *Die Neueren Sprachen* 6, 586–605.
- Myczko, K., 2008. Konstruktion und Instruktion in der Fremdsprachendidaktik. In: Mikołajczyk, B., Kotin, M. (Hrsg.), *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 287–297.
- Nickel, G., 1972. Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, G. (Hrsg.), *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klosing, 8–24.
- Pawłowska, A., 2008. *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. [unveröffentlichtes Manuskript der Dissertation, Poznań].
- Pfeiffer, W., 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Presch, G., 1980. Über schwierigkeiten zu bestimmen, was als fehler gelten soll. In: Cherubim, D. (Hrsg.), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 224–252.
- Quetz, J., 1990. Fehlerkorrektur. In: *Zielsprache Englisch* 4, 34–37.
- Ronowicz, E.A., 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Sitta, H., 1980. Zum strategischen Einsatz von Normverstößen. In: Cherubim, D. (Hrsg.), *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 209–223.
- Skowronek, B., 1997. *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Skowronek, B., 2000. Sprachliche Korrektheit im Fremdsprachenunterricht. Epistemische Sicht. In: *Studia Germanica Posnaniensia XXVI*, 247–255.
- Skowronek, B., 2008. Fremdsprachenunterricht als Vorbereitung auf die gesellschaftlich effektive Kommunikation. In: Mikołajczyk, B., Kotin, M. (Hrsg.), *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 393–402.

Reflective practitioners: expectations vs facts

It is not surprising that the idea of reflective practice has become popular in the last few decades. The teacher experienced this aspect of his/her work as a new idea, which was a way to improve the way to success in teaching. The article presents the results of a questionnaire conducted with foreign language teachers from Czech, Polish, Slovak, German and French schools about their reflection. Many teachers do not reflect for the reflection in their teaching and even some never think. The research indicates several interesting facts about their reflection.

Keywords: reflective practice, teaching, foreign language, critical knowledge, reflection, differentiation, self-reflection, teacher development, teacher professional development, teacher education.

"Experience is not the best teacher; reflection and analysis is."

(Arends 1991: 433)

The experience gained over the years of practice at school plays an important role in the teacher professional development; however, deeper thought, analysis and reflection make the experience meaningful as "through reflection experiences become more valuable" (Arends 1991: 432). Thus, more experience seems insufficient to develop one's professional skills.

1. REFLECTIVE PRACTITIONERS: EXPECTATIONS

According to Kolb (1984: 19) "Experience is not the best teacher."

"We all learn from experience and we know that experience is a foundation for new concepts and new ways of behaviour"; this experiential learning is also "a way of introducing some innovation" (Arends 1991: 430).

