

Annemarie von der Groeben

Produktiver Umgang mit Fehlern – wie soll das gehen?

Einführungsreferat anlässlich der Tagung des BAG in Villigst am 16. Mai 2007

Das mit den Fehlern ist bekanntlich ein weites Feld. Eines der weitesten und, obwohl vielleicht am allermeisten beachtet, eines der sperrigsten. Es entzieht sich gradlinigen Abgrenzungen. Die pädagogische Dimension, die hier mein Thema sein soll, und die didaktische, die uns alle verbindet, gehören untrennbar zusammen und sind wiederum, wie die Bodenbeschaffenheit eines Ackers, von den tiefer liegenden Schichten geprägt. Hier: von der kulturellen Überlieferung, speziell der pädagogischen, von aktuellen Einflüssen wie der herrschenden Bildungspolitik und, ganz allgemein, von menschlicher Befindlichkeit. Erlauben Sie mir darum, hier in drei Durchgängen sozusagen unterschiedliche Bodenproben vor Ihnen auszubreiten, die einen Eindruck davon vermitteln, wie das alles miteinander zusammenhängen könnte. „Könnte“ im Konjunktiv, denn ich glaube, dass wir im Verstehen von Fehlern alle Anfänger sind.

Früchte vom Baum der Erkenntnis

Lassen Sie mich mit einem Eingeständnis beginnen, sozusagen mit einem kollegialen Stoßseufzer, der Ihnen pädagogisch bedenklich erscheinen mag und nicht den Erwartungen dieser Veranstaltung entspricht: Ich hasse Fehler. Ich ärgere mich „die Platze“, wenn immer wieder die gleichen auftauchen, wenn bei „Fahrrad“ wieder mal das h fehlt oder ein r oder hinten ein t steht. Dabei ist doch alles erklärt und geübt: alles, was mit „fahren“ zusammenhängt, behält das h (einmal h, immer h, das Wort bleibt sich treu, der Stamm bleibt erhalten oder wie auch immer die Merksätze lauten), das eine r gehört zu „fahr“, das andere zu „Rad“, und die Verlängerungsregel „Rad-Räder“ versteht nun wirklich jedes Kind.. Aber nein – wieder mal schreibt ein Sechstklässler das Fahrrad ohne h oder mit nur einem r oder wie ein Erstklässler „farat“, und bei meinen Französisch-Schülern fehlt zum hundertsten Mal das Plural-s und die Verb-Endungen sind sowieso hoffnungslos.

Seien Sie froh, dass Sie Englisch unterrichten und nicht Französisch. „She comes“ oder „he says“ – da hört man ja die Personalendung und also schreibt man sie auch. Aber bei „elle arrive“ muss ein e am Ende stehen und bei „il dit“ ein t, und beides hört man nicht. Im Englischen ist der Plural sozusagen ehrlich, weil hörbar – „apples“ – , im Französischen tückisch, weil unhörbar – „pommes“ – (es sei denn, er wird durch die Pommes-Bude zu neuem Leben erweckt, was ja aber nicht unbedingt mit einer höheren Stufe der sprachlichen Bildung einhergeht).

Und wenn dann solche Tücken zusammentreffen, kann es schon im Anfangsunterricht leicht passieren, dass der Tausendfüßler (in diesem Fall das

Kind mit allen seinen Fähigkeiten) beim Nachdenken über das Gehen (also den richtigen Weg zur Lösung der Aufgabe) über seine eigenen Beine stolpert und dann gar nicht mehr weiterkommt. „Elle mange une pomme“ – das schafft das Kind leicht; „mange“ hat am Ende ein e, nun ja, das kann man sich merken. Aber jetzt gibt es mehrere Äpfel-Esserinnen und mehrere Äpfel: „Elles mangent des pommes“. „Des“? – wieso „des“? Teilungsartikel. Hilfsbrücke: Sie essen „von den Äpfeln“, nicht einige Äpfel, nicht die Äpfel, sondern eben „von den Äpfeln“, von der großen Menge aller möglichen Äpfel. Die spinnen, die Franzosen. Na gut, das kann man hinnehmen, aber nun muss man diese komische Denkweise sozusagen selbst übernehmen, also immer daran denken. Und dann kommen Gemeinheiten in so tückisch einfachen Sätzen wie: Sie kaufen ein Kilo Äpfel – elles achètent un kilo de pommes. Wieso denn jetzt kein „des“? Sie kaufen doch diesmal wirklich und auch für deutsche Kinder einsehbar ein Kilo von den Äpfeln. Ja, aber... Nach Mengenangaben steht „de“. Da kommt ja nun kein Mensch mehr mit, oder? Wie schaffen das bloß die Franzosen? Jetzt muss ich – Schüler - daran denken, dass „elles“ mit s geschrieben wird, „achètent“ mit –ent, weil es ja mehrere sind, „pommes“ mit s, weil es auch mehrere sind, und die Regel mit dem „des“, die ich gerade mühsam gelernt habe, stimmt in diesem Fall nicht, also muss ich mir noch die Ausnahme dazu merken.

Als Lehrerin, vom Gymnasium kommend, habe ich an der Laborschule zum ersten Mal mit solchen Kindern zu tun gehabt, die das alles nur sehr mühsam oder gar nicht in ihre Köpfe kriegen, und es meinerseits kaum fassen können. Eine richtige Sinn- und Berufskrise wurde daraus, als eines dieser armen Kinder die Äpfel, also les pommes, mit –ent schrieb; Begründung: „weil es ja mehrere sind“. Und eine ähnlich an sich zweifelnde Latein-Kollegin berichtete davon, wie eine Schülerin sich, ihrerseits verzweifelt, damit abmühte, den Tisch in die Vergangenheit zu setzen.

Und da kommen kluge Leute und sagen, wir müssten den Fehler als Chance sehen, als „Fenster zum Lernprozess“, wir brauchten eine fehlerfreundliche Lernkultur, oder sie reden gar vom „Lob des Fehlers“ – was sollen wir mit solchen Sätzen anfangen, wenn wir annehmen, dass dahinter mehr als modischer Schnickschnack steckt?

Auf ganz andere Weise bin ich mit Schülerinnen und Schülern einem Fehler-Problem nachgegangen, als wir im Ethik-Kurs die Paradies-Geschichte lasen. Die hat ja bekanntlich auch mit Äpfeln zu tun. Wer ist schuld daran, dass Adam und Eva am Ende aus dem Paradies vertrieben wurden? Adam? Eva? Die Schlange? Gott? Die Äpfel können es ja wohl nicht sein, die sind unschuldige Früchte. Wo also steckt der Fehler? Irgendwie sind alle schuld, meinen die Jugendlichen, aber am meisten wohl Gott, denn der hätte das Ganze ja verhindern können. Wieso hat er überhaupt diesen Baum in den Garten gepflanzt? Oder hat er bei der Erschaffung der Menschen etwas falsch gemacht? Oder schon vorher? Die Schöpfung ein Fehler Gottes, der Mensch eine Fehlkonstruktion? Ist der Sinn der Geschichte, uns zu entmutigen oder zu entschuldigen oder Gott anzuklagen? Offenbar nicht. Wenn man die Paradies-Erzählung nicht als göttliche Offenbarung liest, sondern als eine Geschichte,

von Menschen geschrieben und von Menschen handelnd, dann liegt ihr Sinn offenbar darin, eine Deutung zu geben, die *condition humaine* zu verstehen, uns selbst zu erklären, warum unser Leben so ist, wie es ist. Einer der jugendlichen Philosophen meint: Wenn Adam und Eva nicht vom Baum der Erkenntnis gegessen hätten, säßen wir nicht hier. Wir denken ja über solche Geschichten nach, weil wir uns fragen, was richtig und was falsch ist. Das täten wir nicht, wenn wir nicht vom Baum der Erkenntnis gegessen hätten.

So steht ein Fehler am Beginn der Menschheitsgeschichte, ein Kardinalfehler, der darum auch eine besondere Bezeichnung, sozusagen den singulären Ehrensingular „Der Sündenfall“ erhalten hat. Wir sind aus dem Paradies herausgefallen in den Zustand des Unterwegs-Seins. Der paradiesische Zustand ist Ruhe, die Vertreibung erzeugt eine sehnsuchtgetriebene Bewegung, die wir mit dem Wort Kultur zusammenfassen. Wir suchen nach dem jeweils Besseren, was voraussetzt, dass wir das Vorhandene als noch nicht gut, defizitär, fehlerhaft oder unvollkommen empfinden. Ohne dieses Empfinden, die Sehnsucht nach Besserem, und ohne das Instrument der kritischen Vernunft, dessen Entdeckung Adam und Eva das Paradies kostete, gäbe es keine menschliche Kultur. Sie sehen, dass sie nackt sind, sie sehen sozusagen ein kulturelles Defizit, wo paradiesische Vollkommenheit war, und machen sich daran, diesen Fehler zu korrigieren, indem sie sich bekleiden. Die Pointe der Paradiesgeschichte, wenn man sie als Beginn der großen menschlichen Fehlergeschichte liest, ist, dass Gott seine Geschöpfe nicht verstößt, sondern in die Freiheit einer Fehlerkultur entlässt. Sie werden Kleider und Werkzeuge herstellen, das Rad und die Schrift und alles Übrige erfinden, Ackerbauern und Städtegründer werden, sie werden ihre eigenen Ordnungen erfinden (und sich gegenseitig dafür totschiessen, um diese gegen andere durchzusetzen) und ihr eigenes Maß dafür setzen: die Norm, die Definition, den Maßstab des Feststellens. Dies ist mein Acker, hier ist die Grenze, einen Hammer baut man so, ein A schreibt man so, schickliche Kleidung sieht so aus. Die Fülle der Möglichkeiten wird eingegrenzt und damit eine sekundäre Fehlerquelle geschaffen: der Normverstoß, Fehler als *faute* oder *mistake*. Das hat etwas mit Macht zu tun – ich komme darauf zurück.

Tiere können in diesem Sinne keine Fehler machen. Wohl aber ist der Fehler in einem anderen Sinne die treibende Kraft der Evolution. Von Christine und Ernst Ulrich von Weizsäcker stammt der Begriff „Fehlerfreundlichkeit“. Er drückt ihr Verständnis von Evolution aus, das sie einem aus ihrer Sicht falsch verstandenen Darwinismus entgegensetzen. Sie wenden sich damit auch explizit gegen „... unter Laien immer noch untergründig vorhandene sozialdarwinistische Gedanken, welche unter Berufung auf Biologie politisches Unheil angerichtet haben. Diese Gedanken sind etwa von Ernst Haeckel 1878 so formuliert worden: ‘Der grausame und schonungslose ‘Kampf ums Dasein’, der überall in der lebendigen Natur wütet und naturgemäß wüten muss, diese unaufhörliche Konkurrenz alles Lebendigen ist eine unleugbare Tatsache; nur die auserlesene Minderzahl der bevorzugten Tüchtigen ist imstande, diese Konkurrenz glücklich zu bestehen, während die große Mehrzahl der Konkurrenten notwendig elend verderben muss.’“ (S. 171) Dies ist aus Sicht der Autoren eine „emotional irreführende Darstellung“. Sie ist auch sachlich

falsch. Vielmehr ist Evolution unaufhörlich auf die Produktion von überschießender Vielfalt gerichtet, wofür sie den Ausdruck „luxurieren“ einführen. Vielfalt bedeutet gerade nicht, dass das Schwächere „ausgemerzt“ wird, sondern dass ein möglichst großer Vorrat geschaffen wird, aus dem nach Bedarf ausgewählt werden kann. „Das laufende Hervorbringen und Durchmischen von genetischen Varianten, die aktuell schwächer sind als eine idealtypische tüchtigste Form, liegt so sehr im Interesse jeder Spezies und ihrer Evolution, dass Selektion zwar stattfindet, die Verteilung eines ersten und einzigen Preises für Tüchtigkeit aber nicht zum Ziel biologischer Mechanismen gemacht wurde“ (S. 171).

Es wäre verführerisch, diese unterschiedliche Sichtweise der Evolution auf die Schule zu übertragen. Man braucht nur wenige Wörter zu ändern, um mit diesem Zitat zwei Parteien zu charakterisieren, die Heckels unter den Schulmenschen und, auf der anderen Seite, die Fehlerfreundlichen. Dann sagen die Heckels: „Der harte und schonungslose Kampf um die Plätze an der Spitze, der überall in der Schule stattfindet und stattfinden muss, diese unaufhörliche Konkurrenz aller Lernenden ist eine unleugbare Tatsache; nur die auserlesene Minderzahl der bevorzugten Tüchtigen ist imstande, diese Konkurrenz glücklich zu bestehen, während die große Mehrzahl der Konkurrenten notwendig im Abseits landet.“ Vermutlich würde sich niemand zu diesem Heckelianismus offen bekennen, aber ich glaube, er prägt bis heute die Vorstellung von Schule bei sehr vielen Menschen und feiert in einem Mainstream der gegenwärtigen Bildungspolitik eine verhängnisvolle Auferstehung. Demnach muss Lernen hart sein, mit Konkurrenz und Auslese einhergehen, Gewinner und Verlierer produzieren, und dies alles wird als naturgegeben, ja naturnotwendig angesehen. Maßstab für diesen Prozess sind gesetzte Normen, Maßstab für Verlierer deren Nichterreichen. Dagegen sagen die Fehlerfreundlichen: „Das laufende Hervorbringen und Durchmischen von Varianten, die aktuell schwächer sind als eine idealtypische tüchtigste Form, liegt so sehr im Interesse der menschlichen Spezies und ihrer Evolution, dass Selektion zwar stattfindet, die Verteilung eines ersten Preises für eine Leistungselite aber nicht Ziel pädagogische Handelns sein kann“.

Diese unterschiedlichen Auffassungen von Lernen und die ihnen zugrunde liegenden Menschenbilder stellen nach meiner Überzeugung die Tiefenschicht in dieser „Bodenprobe“ dar. Ich komme am Schluss darauf zurück.

Aber man darf die Parallele zwischen Evolution und Kultur auch nicht überstrapazieren. Menschliches Verhalten und menschliche Fehler sind nicht im Naturzustand der Evolution anzusiedeln, sondern im Kulturzustand mit seiner Eigengesetzlichkeit: der tradierten Sprache mit ihren Normen, der kulturellen Überlieferung mit ihren Werten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihren Strukturen und Hierarchien. Das sind drei Ebenen, die wiederum sehr unterschiedliche Fehlerquellen enthalten bzw. produzieren. Fehler können entweder gegen Normen verstoßen, die den Maßstab für richtig und falsch vorgeben, oder gegen moralische Grundsätze und Regeln, die den Maßstab für gut und schlecht vorgeben, oder gegen gesellschaftliche Formen und Verhaltensweisen, die den Maßstab für

angemessen und unangemessen vorgeben. Das mit den Fehlern ist im wahrsten Sinne des Wortes ein weites Feld. Ein kurzer Abstecher sei erlaubt.

Ein weites Feld...

Ein Fehler ist im ursprünglichen Sinn ein Fehlschuss – der Pfeil hat nicht ins Schwarze getroffen, sondern leider daneben. Der Fehler ist also das Gegenteil des Treffers. Daraus entwickelt sich, so erfahren wir aus Hermann Pauls Deutschem Wörterbuch, die Redensart “einen Fehler schießen” – die Gelehrten nennen so etwas einen Akkusativ des Inhalts. (Komisch, dass wir heutzutage stattdessen lieber einen realsatirischen Akkusativ verwenden: einen Bock schießen – aber das nur nebenbei.) Sprachgeschichtlich ist ds Wort jung (etwa ab 1500 überliefert). Etymologisch ist der Fehler mit dem lateinischen Wort “fallere” verwandt, das “täuschen” bedeutet und wovon wiederum das Adjektiv für “falsch”, “falsus” abgeleitet ist. Die französischen Wörter “faux” und “faute” gehören ebenso mit zur Familie wie das Verb “faillir”. Dazu gibt es im Altfranzösischen ein Nomen “la faille”, von dem das mittelhochdeutsche “vael” abgeleitet ist. Im übertragenen Sinne spricht man dann von einem Ritter ohne Fehl und Tadel, und von da führt ein gerader Weg zu Schillers schönem Satz “Wohl dem, der frei von Schuld und Fehle bewahrt die kindlich reine Seele”.

Ein Fehler kann also etwas sehr Konkretes sein, etwas, was nicht gelungen ist: ein Fehlschuss, eine Fehlgeburt. “Ihr Bauch bringet Fehl”, sagt Luther. Und im übertragenen Sinne kann es auch von einem Mann heißen: “Er wird einen Fehl gebären”. Ein Fehler kann aber auch eine Verfehlung im moralischen Sinne sein und hinterlässt dann hässliche Flecken auf der moralisch weißen Weste oder der kindlich reinen Seele.

Von diesen beiden Grundbedeutungen leitet sich ein reichhaltiges Fehler-Panoptikum ab. Und ebenso reichhaltig sind die Formen des Umgangs mit solchen Fehlern. Ein Fehltritt kann tödliche Folgen haben. Fehlschüsse und Fehlstarts hingegen können durch Wiederholung korrigiert, Fehlentscheidungen nachträglich aufgehoben, Fehlkonstruktionen verbessert werden. Fehlschlüsse müssen als solche erkannt werden, erfordern Umlernen. Und Fehlleistungen, die nach Freud entstehen, “wenn jemand etwas sagen will und dafür ein anderes Wort sagt”, können nur durch einen bisweilen schmerzhaften Prozess der (Selbst-)Aufklärung als das erkannt werden, was sie sind: “Ergebnisse der Interferenz von zwei verschiedenen Intentionen”, also schlicht gesagt: eine Selbsttäuschung.

Fehler im Sinne des Verfehlens einer Sache können auch bei Tieren vorkommen; auch sie können eine Entfernung falsch abschätzen, ein Ziel verfehlen, durch einen Fehltritt zu Tode kommen. Fehler im moralischen oder normativen Sinne hingegen können nur von Menschen begangen werden. Sie sind angesiedelt in einem Dreieck zwischen dem Ich, dem sozialen Umfeld und der Norm. Der Umgang mit Fehlern ist darum immer auch Ausdruck einer Beziehung. Wer einen Fehler macht, kann ihn bereuen, bedauern, sich dafür entschuldigen, ihn verbessern oder wieder gut machen. Wer über Fehler zu

befinden hat, kann verzeihen oder strafen, korrigieren mit Rotstift oder den Fehler ausmerzen, er kann mit Nachsicht darauf reagieren oder Sühne oder Buße fordern, ein Umdenken, Metanoia, was auch Umkehr meint und einen Lernprozess voraussetzt. Beide Seiten – der Fehlende und der auf Fehler Reagierende – sind Partner in einem sozialen Beziehungsnetz, das durch gemeinsame Leitlinien definiert ist. Wer allein ist, macht keine Fehler in diesem Sinne. Wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter.

Fehler sind also sozusagen zweipolige Erfahrungen, abhängig vom sozialen Kontext. Ob und wie der Fehler zum Lernen produktiv genutzt werden kann, hängt davon ab, welche Folgen er hat. Auch schlimme Fehler können ein Umlernen nach sich ziehen, wenn die Folgen nicht zu niederschmetternd sind – „aus Schaden wird man klug“. Aber eine produktive Nutzung von Fehlern sieht anders aus, so wie bei Kindern, die immer und immer wieder reden, so lange, bis sie verstanden werden, oder immer und immer wieder probieren und sich abmühen, so lange, bis sie auf den Baum klettern können, allgemein: die Lösung für ein Problem gefunden haben.

Schon sind wir mitten in der Pädagogik. Wie oft und wie sehr müssen wir Nachsicht üben? Wo müssen wir streng sein und Grenzen setzen? Bernhard Bueb belehrt uns eines Besseren – oder Schlechteren, je nachdem – indem er uns auffordert, uns zur Freude an der Macht zu bekennen und ohne Gewissensbisse zu strafen. Für mich ist sein Buch „Lob der Disziplin“ ein Aufruf zur Fehlerfeindlichkeit, nicht im didaktischen Sinne, aber im pädagogischen. Die Erwachsenen werden ermutigt, jugendliches Fehlverhalten nicht zu dulden, Verfehlungen sofort mit pädagogischen Machtmitteln zu ahnden. Anthropologische Grundlage dieser Position ist der biblische Satz „Des Menschen Trachten ist böse von Anfang an“. Pädagogik hat demnach die Aufgabe, dieses Böse zu erkennen und so weit wie möglich auszumerzen, damit das Gute wachsen kann. Irgendwann – auf eine mir nicht nachvollziehbare Weise – sollen aus so erzogenen Kindern freie, mündige Demokraten werden. – Meine Kritik an dem Buch lässt sich in dem Satz zusammenfassen, dass hier die Liebe zu Kindern, die Bueb immer wieder einfordert und als Person sicher auch verwirklicht, mit pädagogischer Allmacht verwechselt wird. – Dieser Allmachtsanspruch verbindet alle, die im Namen des Guten die Fehler anderer und damit zumeist auch sie selbst bekämpfen und bestrafen. Und eine solche Allmacht-Pädagogik muss auch eine Allmacht-Didaktik zur Folge haben (wie die Geschichte der Schwarzen Pädagogik mit einer Fülle trauriger Beispiele beweist – denken Sie an den Schultag von Hanno Buddenbrook); Bernhard Bueb ist auch vorzuwerfen, dass er diesen Zusammenhang nicht sieht, zumindest nicht thematisiert.

Fast gleichzeitig mit dem Buch „Lob der Disziplin“ erschien das Buch „Bewährung“ von Hartmut von Hentig. Beide sind inhaltlich nicht aufeinander bezogen, haben scheinbar nichts miteinander zu tun und können doch auch als exemplarische Beispiele unterschiedlicher Grundpositionen gelesen werden, die sich in einem entsprechend unterschiedlichen Umgang mit den Heranwachsenden und ihren Fehlern äußert. Die größte Quelle jugendlicher „Seitensprünge“ und Verfehlungen aller Art ist die Pubertät. Für diese Zeit

möchte Hentig die Jugendlichen aus der Schule herausholen, ihnen Verantwortung und Bewährung in Ernstfall-Situationen zumuten. Solche reformpädagogischen Ansätze sind auch Bueb nicht fremd und werden in Salem auf vielfältige Weise verwirklicht. Aber sie sind in der pädagogischen *Community* ganz unterschiedlich verankert. Sein gedachtes Gemeinwesen ist so etwas wie ein Gut-Böse-Staat. Bei Hentig ist es die Polis, geeint durch den Gesellschaftsvertrag der Aufklärung. Dieser wird nicht einmal geschlossen, sondern ständig neu durch die „bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten“ (so Hentigs Definition von Politik). Schon Vorschulkinder sind in diesem Sinne politikfähig. In der Laborschule wird darum in allen Altersstufen sehr viel Zeit dafür verwendet, gemeinsame Angelegenheiten zu klären, Konflikte friedlich und vernünftig zu regeln, menschliche Fehler als normal und den Umgang mit ihnen als gemeinsame Aufgabe anzusehen. Jeder weiß, wie schwer das ist und wie viel Zeit es braucht – Zeit, die wir nicht für verloren, sondern für gewonnen halten. An die Stelle pädagogischer Allmacht treten hier tägliche, geduldige Überzeugungsprozesse und ein Höchstmaß an Freiheit und Verantwortung. Die Rolle der Erwachsenen wird damit nicht leichter, sondern schwerer.

Welchen Sinn hat es, allgemein gesagt, wenn wir von Fehlerfreundlichkeit in der Pädagogik sprechen? Ich weiß nicht, ob das Wort schon erfunden war, als die Laborschule eröffnet wurde, aber der Sache nach hat Hartmut von Hentig es in seiner Eröffnungsrede vorweggenommen. Dies könne und solle nicht die beste aller Schulen sein, so sagte er sinngemäß, sondern vor allem “eine Schule, die Fehler machen darf, weil man nur aus Fehlern wirklich lernen kann.” Wenn man diesen Satz verallgemeinert, dann sind Schulen, die an sich arbeiten, sich weiter entwickeln wollen, selbst so etwas wie evolutionäre Systeme; sie leben vom Überschuss der Versuche und Irrtümer, aus denen sich das jeweils Bessere ergibt, das dann selbst wieder Anlass für neue Entwicklungen werden kann.

Die vielen Entwicklungsprozesse, denen die Laborschule ihren Ruf eines pädagogischen Laboratoriums verdankt, ließen sich auch als eine fortlaufende Fehlergeschichte interpretieren. Das führt uns auf das Feld der Schulentwicklung – ein Acker mit schwerem Boden. Ich versage mir solche Abstecher, weil es uns ja um Unterricht geht. Nur so viel: An der Laborschule erleben die Kinder und Jugendlichen ihre Erwachsenen nicht als allmächtig, sondern als normale, d.h. lernende und fehlbare Menschen, die ihre Planungen und Entscheidungen beraten und absprechen, sich irren und das auch zugeben können. Darin drückt sich die diese Schule prägende Vorstellung einer guten Gemeinschaft aus.

Sie merken, wie man beim Nachdenken über Fehlerfreundlichkeit vom Hundertsten ins Tausendste oder auch vom Hölzchen aufs Klötzchen kommen kann. Damit ein halbwegs handfester pädagogischer Rahmen für unsere Tagung daraus werden kann, möchte ich im folgenden Durchgang einige Lerngeschichten erzählen. Es gibt für mich, wie schon eingangs gesagt, keine Trennung zwischen Pädagogik und Didaktik. Jede Unterrichtsentscheidung ist auch von pädagogischen Überzeugungen und Grundhaltungen geprägt. “Die

Menschen stärken, die Sachen klären“ – diese ursprünglich als Vortragstitel dienende Formel von Hartmut von Hentig ist zu einem der meist genannten Zitate geworden, weil sie den Doppelauftrag treffend benennt. Beides, “Die Menschen stärken” und “Die Sachen klären” gehört zusammen wie die beiden Seiten einer Medaille. In diesem Sinne hören Sie bitte die folgenden Geschichten zugleich als Geschichten vom Umgang mit Kindern und ihren Fehlern.

Vier Lerngeschichten und eine Defizitgeschichte

Längst schon sagen uns die Neurowissenschaftler: “Wer keine Fehler macht, lernt auch nichts. Deshalb erschließen auch schon Kinder die Welt durch Versuch und Irrtum.” (Das ist ein Zitat aus dem Projektentwurf „hi.bi.kus – hirngerechte Bildung in Kindergärten und Schulen“ von Gerald Hüther). Durch solche Erfahrungen – und nur so, das ist das Entscheidende! - kann das Gehirn seine „nutzungsabhängige Plasizität“ entwickeln. Neurowissenschaftler bestärken uns auch darin, dass nichts so wichtig ist beim Lernen wie Unterstützung. Das Gehirn ist ein „Sozialorgan“. „Die wichtigsten Erfahrungen, die ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung macht – und die daher den nachhaltigsten Einfluss auf die innere Organisation und Strukturierung seines Gehirns haben, sind Beziehungserfahrungen“ (S. 16). Die Konsequenzen für Schule und Unterricht lesen sich wie aus einem Programmbuch der Reformpädagogik: Lernangebote müssen (1) Sinn machen, (2) Aha-Erlebnisse, d.h. neue Einsichten ermöglichen, (3) unter die Haut gehen, (4) nützlich, vorteilhaft und anwendbar sein (S. 3).

Längst schon haben Didaktiker – allen voran die hier versammelten Englisch-Fachleute – daraus die Konsequenzen gezogen. Wir alle wissen aber auch: Fehler können unangenehme Folgen haben, das Lernen aus ihnen ist kein Honiglecken, sondern eine mühsame Sache. Es gibt ermutigende Beispiele dafür, wie man Fehler als produktive Lernquelle nutzen und zugleich ein altersgemäß adäquates Maß an Normengerechtigkeit behutsam pflegen kann. Davon handeln die folgenden Geschichten, die je einen besonderen Aspekt hervorheben.

1. Kinder auf dem Weg zur Sprache

Ein Kind lernt sprechen. Kein menschlicher, also kulturell determinierter Lernprozess dürfte dem evolutionären so nahe kommen wie dieser. Der Mensch ist das Tier, das Sprache hat, auf Sprache angewiesen ist, weil der Mensch ein *zoon politikon*, ein auf Gemeinschaft angewiesenes Wesen ist und Gemeinschaft sich in der Sprache realisiert. Also sucht das Kind unablässig Gemeinschaft, mit dem ersten Lallen, mit Signalen aller Art, mit den ersten Lauten und versuchten Sätzen. Begriffe und Sätze, so der Sprachwissenschaftler Helmuth Feilke, sind aufbewahrte situative Handlungsmuster, Sprache hat nicht nur, sondern Sprache ist “soziale Gestalt” (Feilke 2000)

Dazu eine Fehlergeschichte, die Hartmut von Hentig erzählt. Er hat einem kleinen Neffen eine Tafel Schokolade mitgebracht. Dieser reagiert erfreut mit dem Ausruf "kannste ham!" Onkel Hartmut, wohl wissend, was gemeint ist, nimmt das Kind beim Wort und beginnt die Schokolade vor seinen Augen auszupacken und genüsslich aufzuessen. Das Kind kräht immer lauter und schließlich verzweifelt "kannste ham!" „kannste ham!“ Es kann die Situation noch nicht steuern durch eine Korrektur, etwa "kann ich ham" oder "kannste nich ham". Aber das muss nun wohl dringend der nächste Schritt sein. Die Schokoladennot und damit die Nötigung zum Lernen ist groß.

Diese Aneignung vollzieht sich durch eine ständige Produktion von Vielfalt und Überschuss, ganz wie in der Natur. Das Kind muss so lange probieren, bis sein Signal "ankommt", und wenn es nicht passt, muss schnell nachgebessert werden.

Ein Sprachwissenschaftler hat seinem kleinen Sohn bei diesem Prozess sozusagen auf die Finger geguckt. "Der Wecker hat geweckert" sagt das Kind, oder es sieht seiner Mutter bei der Arbeit zu und sagt, „Mama muss die Küche besen“. Es ist ein Sprachschöpfer von Gnaden. Es erfindet neue Wörter, wo die passenden fehlen, hier beim Kommentar zu einer gesehenen Filmszene, die es offenbar sehr aufgeregt hat: „Und wenn die Flugzeuge kommen, dann rennen die Leute in den..., dann rennen die Leute in..., rennen die Leute in den ...Bombenaufhalter“. Es stellt metakognitive Überlegungen an, die jeden Sprachphilosophen in Erstaunen setzen können. Als die Familie im Esszimmer sitzt und die Mutter den Jungen bittet, ein Küchenmesser zu holen, sagt er, jetzt müsse es doch Esszimmermesser heißen. Als die Familie von der Insel aufs Festland fährt, sagt er, die Insel sei doch auch fest.

Jedes Kind, das sprechen lernt, ist ein solcher Philosoph und Sprachschöpfer. Dazu der beobachtende Sprachwissenschaftler, Gerhard Augst: „Dieses grundsätzlich ungenügend stabilisierte Verhältnis zwischen normgerechtem Memorieren und regelgeleitetem Produzieren (erweist sich) als großer Vorteil für das Kind, denn in vielen, vielen Fällen weiß es das reguläre Wort nicht oder nicht genau, und es müsste stumm bleiben, wenn es nicht vermehrt durch eigene (regelgeleitete) Neuschöpfungen dieses Manko ausgleichen könnte“ (S. 68)

Es sind also prinzipiell schöpferische, intelligente Fehler, die Kinder auf dem Weg zum Spracherwerb produzieren und produzieren müssen. Sonst würde ihnen das passieren, was viele Schülerinnen und Schüler in unserem Fremdsprachenunterricht aus Angst vor Fehlern tun: Sie würden "fehlerfrei schweigen". Und das wäre im sozialen Sinne ein tödlicher Fehler: Dem Kind würde die Sprachgemeinschaft auf Dauer verschlossen bleiben; der einzige Weg zu ihr ist das kreative, fehlerfreundliche Überschusslernen.

Bemerkenswert an diesem Prozess des Sprachlernens ist vor allem die Produktion von Überschuss – wiederum ganz wie in der Natur. Dabei wird zugleich, wie es in dem Aufsatz heißt, "die „Arbitrarität des regulären Wortschatzes deutlich“ (S. 69). So gesehen regredieren die Kinder, wenn sie sich der Norm anpassen. Sie müssen dann keine Neuschöpfung für "Bunker"

mehr erfinden, weil ihnen das Wort zur Verfügung stehen, sie wissen, dass das Küchenmesser auch im Garten oder im Keller seinen Namen behält und denken nicht mehr über das Festland nach – ein großer Verlust. Warum gehen alle diese genialen Einfälle der kleinen Sprachphilosophen verloren? Vermutlich sind alle menschlichen Sprachen mit ihrem Reichtum und riesigen Überschuss-Vorrat, mit ihren Schönheiten, Widersprüchen und mit ihrer oft so grausam komplizierten Grammatik Produkte unendlich vieler ontogenetischer und soziogenetischer Evolutionsprozesse. Auch hier also gilt, wie in der Natur: Der Prozess ist auf die Entwicklung immer größere Vielfalt gerichtet, nicht auf Selektion. Diese – sprachlich gesehen, die Festsetzung von Normen - dient nur dazu, die Vielfalt auf ein sozialverträgliches Maß zu reduzieren. Die sprachbildende Kraft ist die Vielfalt, die Produktion von immer neuen schöpferischen "Fehlern". Wer sie nicht machen kann, weil keine Eltern das Kind anregen, keine Situationen es herausfordern, weil es seine Kindheit, wie man heute sagt, "anrengungsarm", schlimmstenfalls vor dem Bildschirm verbringt, für den wird die Norm kein vertrauter Treppenhaus sein, auf dessen ausgetretenen Stufen es im Gebäude der Sprache zunehmend mühelos und schnell zu allen Stockwerken gelangt, sondern eine mehr oder weniger sinnlose Leiter, die es hinaufklettern soll, ohne zu wissen, wozu das gut ist, und die dann auch oft genug ins Nichts führt.

Frage: Wie können wir die produktive Kraft des natürlichen Sprachlernens – und generell des Lernens überhaupt – in die Schule hinüberretten, ohne sie durch normengeleitete Anpassung zu ersticken?

2. Kinder auf dem Weg zur Schrift

Ganz ähnlich wie das Lernen der Muttersprache vollzieht sich auch der Weg zur Schrift – vorausgesetzt, dass wir ihn nicht von vornherein verstellen und verbauen.

Ich habe einmal zwei Vorschulkindern zugesehen und zugehört, die schon schreiben konnten und nun versuchten, das Wort "Eierkarton" zu Papier zu bringen. „Karton“ haben sie abgeschrieben, aber „Eier“ konnten und wollten sie selbst schreiben. Immer wieder sagten sie sich laut vor: "Eier". Wie das klingt, haben wir vermutlich alle vergessen. Wir sagen ein a und ein j. Folgerichtig schreibt das eine Kind: AJA. Das andere hört noch ein i und schreibt AIJA. Aber stimmt das auch? Das eine Kind kommt auf den Gedanken, die Anlauttabelle anzugucken. Da ist ein Ei abgebildet, und daneben steht ei. Also korrigieren die Kinder und einigen sich am Ende auf EIJA.

Ein Weg von Fehler zu Fehler? Ja und nein. Die beiden Kinder haben mehrere Gedankenschritte vollzogen und auf dem Weg zur Rechtschreibung vermutlich an diesem Morgen eine nächst höhere Stufe betreten. Über die ersten rudimentären Ansätze sind sie längst hinaus, sie haben die Laut-Buchstaben-Beziehung verstanden und können Laute in Buchstaben umsetzen. Nun aber haben sie gelernt, dass man nicht immer das schreibt, was man hört, dass es besondere Schreibweisen gibt, die man verstehen und lernen muss. Bald

werden sie lernen, dass man den "Bruder" hinten mit –er schreibt und, da sie intelligent sind, wahrscheinlich in klassischer Weise übergeneralisieren und aus dem "Opa" dann einen "Oper" (oder einen ostwestfälischen "Oppen") machen, bis sie wiederum verstehen, dass das –er am Ende keiner verlässlichen Regel entspricht. Anders als das Plural –er, das sie, einmal verstanden, richtig generalisieren werden. Sie sind also von der Stufe der ersten rudimentären Schreibungen über die phonematische zur orthografischen und von dort zur grammatischen fortgeschritten. In der Rechtschreibdidaktik gibt es unterschiedlich differenzierte Modelle für diesen Lernprozesse. Ihnen gemeinsam ist jedoch das Fortschreiten von Stufe zu Stufe mit je spezifischen Richtigschreibungen und je spezifischen Fehlern. Das Buch "Kinder auf dem Weg zur Schrift" von Hans Brügelmann ist schon fast ein Klassiker geworden. Es beschreibt, wie die Schule Kindern helfen kann und muss, die jeweils nächste Stufe anzustreben und den dafür notwendigen nächsten Schritt zu tun. In dieser lerntheoretischen Grundposition sind sich alle Rechtschreibdidakter einig, mögen sie auch sonst noch so unterschiedliche Positionen vertreten.

Fehlertheoretisch interessant ist die Tatsache, dass Richtigschreibungen, gemessen an dieser Stufenleiter, im Grunde falsch sein können, so wie ein richtiges Rechenergebnis am Ende eines fehlerhaften Denkprozesses stehen kann. In dem Satz "der Hund bellt" wird ein Kind zunächst "belt" schreiben. Später lernt es, dass nach kurzem Vokal Doppelkonsonanten stehen, also schreibt es "bellt". Aber diese Regel gilt nur bedingt, sie gilt nicht, wenn dem kurzen Vokal zwei unterschiedliche Konsonanten folgen wie in „Welt“ oder "Geld". Also macht das Kind eigentlich einen Fehler, wenn es "bellt" mit zwei l schreibt. Erst wenn es den Verbstamm "bell" und die Endung –t in ihrer grammatischen Funktion identifiziert, ist die Stufe der Richtigschreibung erreicht. Wichtig für uns ist also, zu verstehen, welcher inneren Regelbildung das Kind jeweils folgt. „Richtig“ kann „falsch“ sein, und umgekehrt können Falschschreibungen konsequente Schritte auf dem Weg der inneren Regelbildung darstellen.

In seiner Habilitationsschrift zum Orthographieerwerb kommt der Verfasser, Günter Thomé, auf Grund einer empirischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Schreibentscheidungen sich grob zwei Lernertypen zuordnen lassen: dem lexikalischen und dem generalisierenden (S. 252). Er hat Kindern u.a. Kunstwörter wie „preken“, „schlätig“, „wuklig“, „befosen“ diktiert, um zu sehen, welcher Strategie sie beim Schreiben folgen. Die einen haben einen Wörtevvorrat angeeignet. Wenn ein neues Wort nicht dazu passt, schreiben sie es „irgendwie“. Die anderen folgen einem inneren Regelwerk und übertragen es auf die neuen Wörter. Unser Problem im Umgang mit Fehlern scheint mir zu sein, dass wir – vielfach wider besseres Wissen – generalisierend korrigieren, indem wir uns am Regelwerk anstatt am Lernweg des Kindes orientieren.

Gibt es eine Abfolge identifizierbarer und nacheinander zu durchlaufender Stufen auch beim Lernen einer Fremdsprache? Ich kann die Frage nur an Sie weitergeben, kenne die Antwort nicht. Meine Vermutung: Es gibt sie nicht. Wir

aber tun ständig so. Das passé composé kommt im Französischunterricht erst im zweiten Lernjahr dran. Vorher findet die Welt im Präsens statt, Vergangenes wird ausgeklammert. Die kommunikative Didaktik hat hier eine wahrhaft kopernikanische Wende eingeläutet. Aber den paradiesischen Urzustand des natürlichen Sprachenlernens kann auch sie nur bedingt herbeizaubern, und natürlich ist dieser Zauber selbst ein hoch komplexes pädagogisch-didaktisches Gefüge. Immer noch aber, so scheint mir, ist der Fremdsprachenunterricht generell viel zu stark dominiert durch die grammatische Progression, die der Unterstellung folgt, dass alle Menschen diese Progression vollziehen können, ja müssen. Aber eben das dürfte der Grundfehler sein. So wie es beim Schreibenlernen neben dem generalisierenden Typ den lexikalischen gibt, folgt auch das Lernen einer Fremdsprache nicht unbedingt Regeln, sondern vielleicht primär einem Vorrat an pragmatischen Mustern vom Typ „kannste ham“, der in einem ständigen dynamischen Wandel begriffen ist. Unser Umgang mit Fehlern aber ist nicht dynamisch, sondern statisch und verfehlt darum so oft die Stufe, auf der ein Schüler/eine Schülerin *jetzt* erreichbar wäre.

Frage: Wie können wir Kinder auf dem Weg zum reflektierten Sprechen und Schreiben begleiten, indem wir uns an ihrer und nicht an der von uns gesetzten Progression orientieren?

3. Kinder auf dem Weg zur Grammatik

An der Laborschule hat es einen von Hartmut von Hentig angeregten und geleiteten Versuch gegeben, der eine systematische Antwort auf diese Frage entwickeln wollte. „Grammatik für alle am Latein“ – so war der Titel. Ziel: Alle Kinder des 5. Schuljahrs sollten auf der Basis eines minimalen Wortschatzes elementare grammatische Funktionen verstehen – am Latein, weil es der eigenen Muttersprache so fremd ist und gerade darum zum Nachdenken herausfordert. Es hätte auch Esperanto oder eine andere Sprache sein können. Ich habe diesen Unterricht damals beobachtet, teilweise an dem Projekt mitgearbeitet und versucht, dessen Früchte für meinen Französischunterricht zu nutzen. Vorgeführt und gespielt wurden Mini-Dramen der folgenden Art. Ein „Täter“ dreht sich eine Zigarette, steckt sie an, raucht und muss dann leider kotzen. Eine zweite Person kommentiert das Ganze. Eine dritte Person kommt hinzu und die zweite erzählt der dritten, was der Täter tut. Also „fumo“ sagt der Täter, „fumas“ sagt die zweite Person zu ihm und zur dritten dann, indem sie zurück zeigt auf den Täter, „fumat“. Das Ganze wird mit überdeutlichen Zeichen und viel dramatischem Brimborium gespielt. Am zweiten Tag sind es zwei Täter, die sich zu ihrer Tat bekennen, der Zuschauer holt dann als dritte Person die entsetzte Schulleiterin. Das geht mit „fumamus“, „fumatis“ und „fumant“. Am dritten Tag wird ein Schild aufgehängt „fumare ist verboten“.

So haben die Kinder im Französisch-Anfangsunterricht die Verb-Endungen gelernt, durch die lateinischen Minidramen mit den Handbewegungen, die dann später halfen, die nicht hörbaren Endungen richtig zu schreiben: elle

fume mit –e, elles fument mit –ent, vous fumez mit –ez, fumer (Infinitiv) mit –er. Das hat gut geklappt, alle Kinder konnten das verstehen und vergnügten sich an dem Spiel. Tagelang war die Schule belebt von jugendlichen Missetätern, die sich Zigaretten drehten, rauchten und kotzten, von erstaunten Zuschauern und entsetzten Schulleiterinnen. Aber was ist mit dem grammatischen Lernziel? Ich glaube, das Ergebnis wird Sie nicht wundern. Einige haben so wirklich grammatisch denken gelernt, andere haben das Gelernte mehr oder weniger schnell vergessen. Auch hier also gilt: Es gibt Lernertypen, bei denen systematischer Grammatikunterricht greift, und andere, bei denen er nicht greift. Trotzdem können wir das Ziel reflexiven Verstehens nicht aufgeben.

Frage: Wie kann eine systematische Verstehensprogression aussehen, die alle Kinder "mitnimmt"?

4. Kinder auf dem Weg zum Text

Die traurigste Art von Fehlern und Fehlerkorrekturen sind nach meiner Erfahrung Deutschsaetze von Kindern, die es mit der Textsorte und der Sprache schwer haben. Da soll dann spannend erzählt oder erörtert oder referiert oder interpretiert werden, und es wimmelt von holprigen oder falschen Ausdrücken, qualvoll bemühten Formulierungen, fehlerhaften Sätzen und den berühmten Stilblüten. Fehlertypen sind durch Kürzel angezeigt, die der „Delinquent“ am Rande liest: nicht nur Z für Zeichen- und R für Rechtschreibfehler, sondern auch Gr für Grammatikfehler, A für missglückte Ausdrücke, "Satz" dafür, dass der ganze Satz Mist ist, und "Stil" dafür, dass er sowieso nicht schreiben kann – alles in Rot. Ein hoffnungsloses Schlachtfeld für viele.

Wir könnten viel "Blutvergießen" dieser Art vermeiden, wenn wir auch hier von den Grundschullehrerinnen und –lehrern lernen würden. Als Beispiel sei ein berühmtes Buch meiner Kollegin Heide Bambach genannt (die vor einigen Tagen mit dem Grundschulpreis ausgezeichnet wurde) "Erfundene Geschichten erzählen es richtig". Es berichtet von einer ganzheitlichen Schreib- und Literaturdidaktik. Durch das tägliche Vorlesen wachsen die Kinder mit literarischen Klassikern auf. Durch das tägliche Weiterschreiben eigener Geschichten wachsen sie in die Textualität hinein. Der ganze Prozess wird getragen durch die Gruppe. Täglich werden neue Fortsetzungen vorgelesen und von den Kindern kommentiert. Jeder weiß, wie es ist, wenn man wartet auf das, was die anderen sagen und wie wichtig es ist. So lernen alle, behutsam und einfühlsam mit den Texten anderer umzugehen. Die Beispiele von Heide Bambach zeigen geradezu überwältigend deutlich, zu welchem Stil- und Reflexionsniveau Kinder auf diese Weise gelangen können. Sie wachsen buchstäblich über sich selbst hinaus, weil sie von Gleichaltrigen lernen, die auch nur "mit Wasser kochen" und zugleich von einem wachsenden Vorrat von literarischen Sprach-, Bilder- und Textmustern profitieren können.

Frage: Wie können wir die positive Wirkung der erreichbaren guten Beispiele für die individuelle Entwicklung zur Textualität nutzen?

5. Jugendliche auf dem Weg zum Scheitern

Die letzte Lerngeschichte handelt von Hauptschülerinnen und –schülern und davon, was dabei herauskommt, wenn die individuelle Passung jahrelang verpasst wurde. Im Rahmen der Bildungsinitiative TABULA habe ich mit einigen Jugendlichen für die Abschlussprüfung Deutsch trainiert. Ein Beispiel.

Ein Text aus einem der von den Verlagen angebotenen Trainingshefte soll gelesen und analysiert werden.

Es handelt sich um einen Kommentar, der sich gegen die Verharmlosung von rechtsextremistischen Straftaten richtet. Die Überschrift lautet: „Nur Mord, sonst ist alles in Ordnung“.

Der Schüler D., mit dem ich arbeite (er strebt einen qualifizierten Abschluss an), versteht den Satz so: Der Autor ist froh darüber, dass nur ein Mord passiert ist und dass sonst alles in Ordnung ist. Es bedarf einer ausführlichen Erklärung und einiger Beispiele, um ihm klar zu machen, dass der Satz ironisch gemeint ist; auch der Begriff Ironie ist ihm fremd.

Der Übungstext endet wie folgt:

Es ist ein lange geübtes Wegsehen bei Polizei und Gemeinden, ein Mangel an Zivilcourage, der an Dienstpflichtverletzung grenzt. Solche Staatsdiener nehmen in Kauf, dass sich die rechtsradikalen Schläger sicher fühlen, gedeckt von Biedermännern, die immer nur das Eine wollen: ihre Ruhe.

Folgende Wörter müssen ausführlich geklärt werden: Wegsehen, Zivilcourage, Dienstpflichtverletzung, Staatsdiener, in Kauf nehmen, decken, Biedermann. Aber auch dann ist der Satz noch lange nicht verstanden. Er muss in kleine Sinneinheiten unterteilt werden, die der Schüler jeweils mit eigenen Worten wiedergibt: „Ich habe verstanden...“. Das größte Hindernis ist der Ausdruck „in Kauf nehmen“.

Was sich hier zeigt, sind manifeste und massive Probleme beim Verstehen von Texten. Für Schüler wie D., die noch nicht lange in Deutschland leben und Deutsch als Fremdsprache lernen mussten, stellt eine solche Aufgabe eine massive Überforderung dar. Aber auch für andere aus sogenannten bildungsfernen Familien, denen ein solches Sprachniveau völlig fremd ist.

Die Verstehensprobleme sind jedoch nicht nur auf besondere Schwierigkeiten des Textes zurückzuführen, sondern viel grundsätzlicher Art, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In einer Trainingsaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler Sätze als richtig oder falsch einstufen. Ein Satz lautet: „Wir kennen die Schweiz aus Urlaubsparadiesen“. Alle Jugendlichen sind der Meinung, der Satz sei richtig. Als der Lehrer korrigiert, es müsse heißen „Wie kennen die Schweiz als Urlaubsparadies“, bricht beinahe ein Aufstand aus. Die Jugendlichen empören sich über Pingeligkeit des Lehrers: zwischen „aus“ und „als“ gebe es doch nur

einen einzigen Buchstaben als Unterschied, jeder wisse doch, was gemeint sei, wieso man sich über eine solche Kleinigkeit so aufrege. Diese Jugendlichen kennen offenbar das Wort „als“ nur als Konjunktion, nicht aber in seiner Funktion in prädikativen Aussagen vom Typ „Ich erkenne etwas als etwas“, die eine logische Zuordnung ausdrücken. Das legt nahe, dass ihnen diese logische Zuordnung entweder überhaupt unbekannt ist oder dass sie sie zumindest sprachlich nicht ausdrücken können.

Die Reihe der Beispiele ließe sich lange fortsetzen. Sie zeigen übereinstimmend: Diese Jugendlichen haben Lernerfahrungen, die für den Spracherwerb grundlegend sind, nicht oder nur teilweise machen können. Das äußert sich nicht nur in fehlendem Wissen. Ihnen fehlen vielmehr Denkmuster und damit Deutungs- und Verstehensmöglichkeiten. An der Stelle, wo bei uns Begriffe und logische Bezüge wie Voraussetzung und Folge, Ursache und Wirkung verankert sind – erworben und verfestigt in vielen Denkopoperationen – gibt es bei solchen Schülern eine Leerstelle, die bei Migranten auch durch die muttersprachliche Übersetzung nicht zu füllen ist. Das Problem liegt nicht darin, dass sie ihre beiden Sprachen nur teilweise beherrschen. Das Problem liegt darin, dass sie einen Schritt ihrer intellektuellen Entwicklung, an dessen Ende die Bildung dieses Begriffs gestanden hätte, nicht vollzogen haben, darum in keiner der beiden Sprachen einen Begriff dafür bilden konnten und darum – wenn man diese Beispiele als Symptom einer generellen Entwicklung ansehen kann – doppelt halbsprachig sind. Solche Schülerinnen und Schüler leben nicht in der gleichen Wirklichkeit wie ihre Altersgenossen aus sozial privilegierten Familien, einer Wirklichkeit, die sie nur sprachlich unterschiedlich artikulieren, sondern sie leben buchstäblich in *verschiedenen* Wirklichkeiten. Kinder, die mit Geschichten und Büchern aufwachsen, die sich die Welt in einem anregenden Umfeld und im Gespräch mit Erwachsenen erschließen, werden keine Mühe haben, Wörter wie „Biedermann“ oder „veranschaulichen“ oder „Voraussetzung“ zu verstehen. Ja, sie werden, wie ihre Lehrer, wie wir mehr oder weniger alle, kaum nachvollziehen können, warum intelligente Menschen nicht in der Lage sind, solche Sätze oder Aufgaben zu verstehen. Die Ursache, dass Menschen so erfahrungsarm aufwachsen können, dass es in ihrem Leben nie zur Ausbildung solcher Begriffe gekommen ist, ist uns „Gebildeten“ sehr fremd. Bildungsarmut, hier verstanden als Spracharmut, ist auch eine Verstehensarmut von Seiten der Schule. Es ist darum auch nicht so einfach, wie man noch in den 70er Jahren glaubte, den sogenannten „restringierten Code“ dem „elaborierten“ anzunähern, als ginge es darum, eine Sprache in die andere zu übersetzen. Es geht vielmehr darum, für alle Schülerinnen und Schüler eine Erfahrungswelt zu schaffen, in der sie ihre sprachlichen Möglichkeiten entwickeln und ausbilden können.

Bezogen auf unseren Umgang mit Fehlern heißt das: Durch noch so viel Belehrung können fehlende Erfahrungen nicht oder nur in sehr geringem Maße ersetzt werden. Schulen sind in dem Maße förderlich, wie sie selbst zu einem Umfeld werden, das reich an Anregungen, Lernmöglichkeiten und -herausforderungen ist. Ein defizit-orientierter Umgang mit Fehlern bedeutet für Kinder aus bildungsfernen Familien eine doppelte Bestrafung: Sie sind nicht

nur sozial benachteiligt, sondern werden es weiterhin in einer Schule, die sie an Normen misst, denen sie nicht gewachsen sein können.

So gesehen, ist der Umgang mit Fehlern ein bildungspolitisch hoch brisantes Thema. Es nötigt uns Pädagogen, uns dazu zu verhalten. Wir können nicht so tun, als wären wir unbegrenzt menschen- und fehlerfreundlich. Wir sind eingespannt in einen unhintergehbaren Spannungsfeld. Wir wollen jedes Kind in seiner Persönlichkeit achten und in seiner Entwicklung stützen und wissen, dass wir darum „fehlerfreundlich“ mit ihm umgehen müssen. Zugleich müssen wir messen, bewerten, benoten und uns dabei nach Maßstäben richten, die gerade nicht fehlerfreundlich sind.

Was folgt aus alledem? Die Beispiele und Überlegungen, die ich Ihnen vorgetragen habe, stellen eine Suchbewegung dar, die natürlich nicht mit Ergebnissen in der Art von Erfolgsrezepten enden kann. Mein Fazit ist also eher eine Reihe von solchen Suchrichtungen, die zugleich unterschiedliche Möglichkeiten im Umgang mit Fehlern andeuten.

Fazit

Menschliche Fehlbarkeit betrifft alle Dimensionen des Lebens. Unser Umgang mit Fehlern von Kindern und Jugendlichen muss darum unterschiedliche Dimensionen umfassen.

Fehler sind notwendig. „Wer keine Fehler macht, lernt auch nichts.“ Fehler sind bipolar: die positiven oder negativen Folgen entscheiden über das Lernen.

Wir müssen uns dabei an dem Leitgedanken orientieren, den Fehler als ursprünglichste und produktivste Quelle menschlichen Lernens zu nutzen und die notwendige Anpassung an geltende Normen als hilfreichen Lernprozess zu gestalten.

Ein produktiver Umgang mit Fehlern ist unterschiedlichen Dimensionen zuzuordnen, die im Schulalltag zusammenwirken. Ich versuche sie in fünf Thesen zusammenzufassen.

1. Die grundlegende pädagogische Dimension ist die der gelebten Gemeinschaft. Der Umgang mit Konflikten, das heißt auch mit Normenkonflikten und Regelverstößen gehört zum täglichen Lebenspensum. Fehler entstehen durch Regelverletzungen und Verstöße gegen Normen, die von den Heranwachsenden nicht akzeptiert werden. Dem können wir begegnen durch eine gelebte gute Gemeinschaft, durch gelebte Demokratie, durch Lernen am Leben: *Verantwortung und Bewährung statt Disziplinierung.*
2. Die grundlegende lerntheoretische Dimension ist die des Lernens an und aus der Erfahrung. Welcher Art diese Erfahrungen sind und wie wir darauf reagieren, entscheidet über die Qualität des Lernens. Fehler sind ein notwendiger Bestandteil aller Lernerfahrungen. Wenn diese

individuell bedeutsam sind, also Sinn machen, wenn sie den Horizont erweitern, wenn sie „unter die Haut“ gehen und als produktiv und nützlich erlebt werden, können Fehler zur produktivsten Lernquelle werden: *Aktive Aneignung und echte Erfahrungen statt „vorgekauftem“ Wissen.*

3. Die grundlegende didaktische Dimension ist die des produktiven, individuell anschlussfähigen Lernens. Fehler entstehen durch Vorgaben und Anforderungen, die darauf angelegt sind, Defizite zu ermitteln. Dem können wir dadurch begegnen, dass wir das Lernen anders anlegen, Stärken sehen und fördern durch vielfältige und unterschiedliche Lernangebote: *Stärken fördern statt Defizite bestrafen*
4. Die grundlegende Unterrichtsdimension ist die der Individualisierung. Fehler entstehen durch eine nicht oder nicht hinreichend gegebene individuelle Passung. Dem können wir begegnen durch Individualisierung des Unterrichts: eine differenzierte Aufgabenkultur, intelligenten Arbeits- und Übungsformen, individuelle Leistungsbegleitung und –bewertung: *Individualisierung statt Normierung.*
5. Die grundlegende sprachdidaktische Dimension ist die des natürlichen, das heißt kommunikativen und reflektierten Lernens in individuell passgenauer Stufung. Fehler sind eine natürliche Lernquelle beim Weg zur nächst höheren Stufe. Wenn eine Stufe verpasst oder übersprungen wird, entstehen totes Wissen und Defizite. Ein produktiver Umgang mit Fehlern ist auf den jeweils nächsten erreichbaren Schritt im individuellen Lernprozess gerichtet: *Hilfen geben für den nächsten Schritt statt Lücken diagnostizieren.*

Für uns Sprachdidaktiker wäre schon viel erreicht, wenn wir den gesamten Sprachlernprozess eines Kindes im Auge hätten. Die Stufe des primären Spracherwerbs, wahrscheinlich die intensivste und produktivste Lernphase, die ein Mensch in seinem Leben durchläuft, ist uns nicht zugänglich. Aber wir können in der Schule daran anknüpfen. Wir können und müssen den Weg zur Schrift dem generell individuell gestuften Lernen hilfreich anpassen. Wir können das Lernen einer Fremdsprache dem primären Spracherwerb durch eine konsequent kommunikative Didaktik annähern. Wir müssen dabei auch die systematisch-grammatische Progression fördern: vieles von solchem Wissen kann implizit erworben werden, aber systematische, auf Verstehen gerichtete Reflexion, sozusagen das Neu-Erfinden der Sprache im Kopf, kann und muss diesen Prozess stützen. Im Umgang mit Texten erreichen wir mit rigiden normativen Vorgaben zumeist das Gegenteil dessen, was wir anstreben. Durch ein reiches literales Umfeld, durch positive Beispiele und kreative Gestaltungsaufgaben kann der Weg zur Textualität erheblich besser gefördert werden.

Nur wenn diese Dimensionen sinnvoll zusammenwirken, können wir im Umgang mit Fehlern gemeinsam Unterricht und Schule verändern. Unsere

Aufgabe als Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer wird, wenn wir diesen Ansprüchen genügen wollen, nicht leichter, sondern schwerer. Der Preis ist hoch: Unsere Geduld und Freundlichkeit, speziell unsere Fehlerfreundlichkeit wird täglich auf hohem Niveau strapaziert. Der Schaden aber, den ein misslingendes, nicht fehlerfreundliches Lernen hinterlässt, ist viel höher: jede Menge totes Wissen, das im sozialen Kontext der Schule zum Teufelskreis des Versagens kumulieren und entsprechend katastrophale Folgen haben kann. Darum gibt es nicht nur gute, sondern zwingende Gründe für einen anderen, pädagogisch und didaktisch fruchtbaren Umgang mit Fehlern: allgemein menschliche, speziell pädagogische und sogar utilitaristische. Der große Bertolt Brecht gibt uns die Devise vor: „Ein bisschen Nachsicht, und die Leistung verdoppelt sich.“

Literatur

- Asheuer, Ursula: „Oops, I did it again!“ Der Umgang mit Fehlern im Englischunterricht. In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.) 2003. *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt (= Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen), S. 132 – 142.
- Augst, Gerhard / Bauer, Andrea / Stein, Anette: Grundwortschatz und Idiolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Reihe Germanistische Linguistik, Niemeyer: Tübingen 1977
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien. Faude: Konstanz (5. Auflage) 1995
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. List: Berlin 2006
- Feilke, Helmuth: Sprache als soziale Gestalt. Suhrkamp: Frankfurt 1996
- Hentig, Hartmut von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Hanser: München, Wien 2006
- Hüther, Gerald: „hi.bi.kus“ – hirngerechte Bildung in Kindergärten und Schulen“ (Projektentwurf). www.hibikus.de
- Paul, Hermann: Deutsches Wörterbuch. 9., vollständig neu bearbeitete Auflage. Niemeyer: Tübingen 1992
- Thomé, Günter: Orthographieerwerb. Frankfurt 1999
- Weizsäcker, Christine und Ernst Ulrich von: Fehlerfreundlichkeit. In: Klaus Kornwachs (Hrsg.): Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Zur Theorie der