
KATALIN DEÉ-KOVÁCS

ZWEISPRACHIGKEIT IM SPIEGEL DER FEHLERANALYSE UND DER FEHLERKORREKTUR IN DER GESPROCHENEN UND GESCHRIEBENEN SPRACHE

0 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Frage der Norm, der Fehleranalyse und korrektur in der gesprochenen und geschriebenen Sprache im DaF-/DaM-Unterricht. Als Grundlage meiner empirischen Untersuchungen dienten meine Erfahrungen an der Audi Hungaria Schule¹ in Győr, deren zentrales Sprachkonzept die Erziehung der Lernenden zur Zweisprachigkeit ist. Die Empirie wurde auch durch eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden und Deutschlernenden unterstützt. Der Beitrag ist in drei Abschnitte gegliedert: Nach einer theoretischen Grundlegung des Themas folgt die Klärung der in der Empirie abgefragten Begriffe. Im dritten Abschnitt erfolgt die Auswertung des Fragebogens.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Zweitspracherwerb

Die Frage, in welchem Alter die Lernenden mit dem Erlernen einer Fremdsprache beginnen sollen, welche Auswirkungen es auf den Lernenden hat, wenn er/sie gleichzeitig zwei Fremdsprachen lernt, sind in der Fachliteratur nicht einheitlich beantwortet. Selbstverständlich werden in diesen Prozessen mehrere Faktoren berücksichtigt, wie die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, die soziale bzw. die familiäre Umgebung, das Ziel des Fremdspracherwerbs etc. „Die Begriffe ‚Spracherwerb‘ und ‚Sprachenlernen‘ werden derzeit auf verschiedene Weise verwendet. Für Viele sind sie austauschbar, Andere benutzen einen der Begriffe als Oberbegriff und verwenden den anderen in einem engeren Sinn. [...] ‚Sprachenlernen‘ kann als Oberbegriff verwendet werden oder bezieht sich in einem engeren Sinne auf Prozesse, bei denen die Sprachfähigkeit das Ergebnis eines gesteuerten Prozesses ist, besonders durch formales Lernen in einem institutionellen Rahmen.“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 137–138)

1 Im Weiteren: AHS.

In der heute schon beachtlichen Fachliteratur zum Fremdsprachenlernen im Deutschen und in anderen Sprachen werden viele Formen des Fremdspracherwerbs unterschieden. Grundsätzlich wird zwischen *ungesteuertem* Zweitspracherwerb² und *gesteuertem* Zweitspracherwerb³ unterschieden. Häufig sind beide Möglichkeiten gekoppelt, weil beide Formen durch interne kognitive Prozesse beeinflusst werden. Zu betonen ist hier die Tatsache, dass die gesprochene Varietät einer Sprache durch das Eintauchen in eine anderssprachige Gesellschaft erlernt werden kann, der Schriftspracherwerb ist jedoch in der Regel an institutionelle Vermittlung, d. h. an einen Schulunterricht, gekoppelt. Das gilt umgekehrt auch für die Erstsprache. Erst-, Zweit- und Drittspracherwerb erfolgen oft nicht zeitlich und räumlich voneinander getrennt, sondern parallel. Eine ausgewogene Mehrsprachigkeit erwirbt man aber nur, wenn man auch die Schriftsprache in der jeweiligen Sprache erlernt, was man sich z. B. in zweisprachigen Schulen oder in Schulen mit sog. *„Immersionsunterricht“* aneignen kann. In diesem Rahmen spricht man über das sog. „Sprachbad“, wenn außer dem Fremdsprachunterricht auch andere Fächer in der gelernten Fremdsprache unterrichtet werden. Es ist eine Vielfalt von Immersionsprogrammen bekannt, von denen ich die drei wichtigsten hervorheben möchte.

- **Totale Immersion** (vgl. Riehl 2009: 72–75): Der Unterricht in der L2 beginnt bereits im **Kindergarten** und wird in den ersten beiden Schuljahren fortgesetzt. Die L1 kommt erst im dritten Schuljahr „häppchenweise“ hinzu, am Ende des Primarschulunterrichts beträgt ihr Anteil 50 %.
- **Die frühe teilweise Immersion:** Hier werden beide Sprachen gleichzeitig zu Schulbeginn unterrichtet, der jeweilige Anteil der Sprachen

2 Unter ungesteuertem bzw. natürlichem Fremdspracherwerb wird das außerunterrichtliche Sprachenlernen verstanden. Das Fremdsprachenlernen dieser Art kann u. a. in einer mehrsprachigen Familie vorkommen oder an Schulen mit bilingualem Unterricht, teils auch mit muttersprachlichem Lehrpersonal, womit auch ein wichtiger Aspekt, die authentischen Situationen im Sprachunterricht, verbunden ist und die künstlich erstellten Situationen im FU zum Großteil entfallen.

3 Im Gegensatz zum ungesteuerten Spracherwerb erfolgt der gesteuerte Spracherwerbsprozess im Unterricht oder am Arbeitsplatz, gezielt nach Lehrplänen und vorgegebenen Lehrmaterialien/Lehrbüchern von ausgebildeten Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht.

variiert aber sehr stark von Programm zu Programm.⁴

- **Die späte Immersion:** Diese beginnt erst in der Sekundarschule, die Schüler hatten aber vorher schon traditionellen Fremdsprachenunterricht in der L2. Der Anteil der Sprachen variiert auch hier sehr stark.⁵

1.2 Zum Verhältnis von Muttersprache der Lernenden zur Zielsprache

Der Begriff ‚Sprachkontakt‘ (Riehl 2009: 11) wird häufig in Abgrenzung und auch gekoppelt mit dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ verwendet, und sie können ohne miteinander nicht existieren. Beim Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Sprachen kommt es zu gegenseitigen Beeinflussungen. Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird ebenfalls verschiedentlich interpretiert. Im Sprachkontakt handelt es sich in jedem Fall um mehr als eine Sprache, doch auch die Mehrsprachigkeit bezieht sich auf das Vorhandensein, die Kenntnis von mehreren Sprachen. Im Falle des Fremdsprachenlernens geht es einerseits um die Untersuchung des Einflusses der Erstsprache auf die Zweitsprache andererseits um den Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache.

Die Formen der Mehrsprachigkeit umfassen den gesellschaftlich oder institutionell bedingten und auch individuellen Gebrauch von mehr als einer Sprache, d. h. es geht um die Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen. Der Begriff wird gleichsam als ein Oberbegriff sowohl für verschiedene Formen von Sprachenerwerb im Laufe des Lebens eines Individuums als auch für Verwendung der Sprachen im Alltag, im Arbeitsleben und in Institutionen verwendet. (Riehl 2014: 9–13) Aus psycholinguistischer Hinsicht ist es für den Lehrenden äußerst wichtig zu wissen, ob die Lernenden in ihrer Muttersprache auf dem sprachlichen Niveau

4 Mit der Methode der totalen Immersion wird im neuen Konzept der AHS gearbeitet. Nach der Gründung der Schule vor 11 Jahren bildete die Grundlage des Unterrichts eine Konzeption, die noch kein Sprachbad-Modell war, sondern eher auf einer *teilweisen Immersion* beruhte. Die Lernenden wurden sukzessiv an den deutschsprachigen Fachunterricht gewöhnt. Die Unterrichtssprache war Deutsch und Ungarisch, gleichmäßig verteilt. Die Lernenden waren durch die stabile Grundlage in der Muttersprache in der 5. Klasse befähigt, eine zweite Sprache (L2) zu erlernen. Aufgrund meiner Erfahrung kann das in dem neuen Konzept, in dem die totale Immersion erzielt wird, nicht festgestellt werden. Die Lernenden beginnen bereits im Kindergarten mit dem Fremdspracherwerb, L2 steht bis zur dritten Klasse der Grundschule an erster Stelle. Erst danach kommt die Muttersprache (L1) hinzu. Hinsichtlich der Ausbildung der fremdsprachlichen Kompetenzen eines Menschen sollte jedoch die Beherrschung der Muttersprache primär und notwendig sein.

5 Meiner Ansicht nach wird die Methode der späten Immersion nur noch an wenigen Schulen angewandt, weil das primäre Ziel ist, im Fremdspracherwerb anwendbare und authentische Kenntnisse in einem möglichst hemmungsfreien Lernumfeld zu vermitteln. Das ist beinahe nur in einem totalen bzw. teilweise „Sprachbad“ zu verwirklichen.

sind, das als stabile Grundlage zum Fremdsprachenunterricht dienen kann. Dabei hängen die Anwendung der entsprechenden sprachlichen Mittel, die Kommunikationsarten und -formen eng mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden – die personenbezogen sind – im Erstspracherwerb zusammen. Im Rahmen von longitudinalen Studien kann mit ständigen Messungen beobachtet werden, wann und wie die Kinder beim Fremdspracherwerb das Sprachniveau erreichen, um einfache lexikalische und grammatische Strukturen in komplexen Kontexten anwenden zu können. Wenn zwei Sprachen – Erst- und Fremdsprache oder Fremdsprache 1 und 2 – gleichzeitig erlernt werden, ist ihr Vergleich, die Transferebenen und -möglichkeiten nicht zu vermeiden. Die Systeme der beteiligten Sprachen sind zwar unterschiedlich, doch zeigen sich auch Analogien, die das Fremdsprachenlernen unterstützen bzw. erleichtern können. Eine Schule mit einem zweisprachigen Unterrichtssystem bietet ein entsprechendes Forschungsfeld zur Untersuchung des gegenseitigen Einflusses von Ungarisch und Deutsch. Einzigartig an unserer Schule ist der bilinguale Unterricht aus dem Aspekt, dass im Rahmen des deutschen Fachunterrichts die Kinder mehrere Unterrichtsfächer in deutscher Sprache oder in zwei Sprachen erhalten. Um bei den Kindern einen entsprechenden Sprachstand und Sprachkompetenzen zu erreichen, in der Fremdsprache instinktiv und spontan zu denken und zu kommunizieren, brauchen sie gut fundierte Kenntnisse in ihrer Muttersprache, was auch bedeutet, dass mögliche Analogien und Kontraste zwischen Ungarisch als Erstsprache und Deutsch als Fremdsprache zu entdecken sind, und der Lehrstoff in den beiden Sprach-Fächern aufeinander konsequent abzustimmen und aufzubauen ist.

2 Zur Klärung der Begriffe „Fehler“ und „Norm“

Der Begriff der Norm als relationaler Begriff ist aufs Engste mit den aus der Didaktik bekannten Begriffen von Fehler, Fehlerkorrektur, Fehleranalyse zu betrachten. Ein Fehler kann nämlich als Verstoß gegen die Norm betrachtet werden. Die Norm ist ein Regelsystem, das zu einem adäquaten Schrift- und Sprechsprachgebrauch notwendig ist und dessen Einhaltung zur erfolgreichen Kommunikation dient. Sie legt Regeln und Formen des angemessenen und zu erwartenden Sprachgebrauchs fest.

Im alltäglichen Sprachgebrauch macht man sich selten Gedanken über die Normen der Sprache, die man eben gebraucht, höchstens tun dies Fremdsprachenlerner, die sich noch unsicher in ihrem Sprachgebrauch fühlen. Mit sprachlichen Normen kommt man eigentlich in Berührung, wenn man gegen diese verstößt, wenn sie verletzt werden. (...) Im Lehrerberuf gehört es zum Unterrichtsalltag, dass im Kontext im Mündlichen und Schriftlichen der Lernenden häufig Ungereimtheiten, Normverstöße, d.h. Fehler, auftreten. Im glücklichen Fall werden diese vor Ort geklärt, mit dem Lehrenden und/oder der

Gruppe besprochen, meistens auch korrigiert, oder in letzter Instanz werden Sanktionsmittel eingesetzt, die den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen. (Knipf-Komlósi 2018: 200)

In der Praxis gibt es einen Unterschied in der Korrektur von schriftlichen und mündlichen Fehlern.⁶

Man rechnet für den ungesteuerten Erwerb einer Sprache mit 5 Jahren (Rothweiler 2007), bis die Sprache für die Verständigung in kommunikativen Situationen hinreichend beherrscht und verkettete Äußerungen mittlerer Schwierigkeit verstanden und produziert werden können. Ungesteuerter Zweitspracherwerb bedeutet auch, dass bei hinreichendem Wortschatz die bewusste Kenntnis grammatischer Strukturen fehlt. Sprachmuster werden in Anlehnung an unbewusste Kenntnisse über die Erstsprache oder Annahmen über die Zielsprache als spezifische Hypothesen ausgebildet. So kommt es zu großen Unterschieden zwischen der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit. (Hoffmann 2017: 217–218)

Aufgrund meiner Erfahrung im Unterricht von Deutsch als Muttersprache ist diese Behauptung wohlbegründet. Die Lernenden lernen ab der ersten Klasse alle Fächer auf Deutsch, sie können jedoch mit 6 Jahren weder lesen noch schreiben. Das bedeutet, dass sie alles nach dem Hören lernen. Die meisten Elfjährigen denken, dass sie alles richtig, normgemäß schreiben, weil es ihnen noch nicht bewusst ist, dass Hören und Schreiben zwei unterschiedliche Kompetenzbereiche sind. In meiner Arbeit konzentriert sich die Fehlerkorrektur in der 5. Klasse auf die Rechtschreibung. Im mündlichen Sprachgebrauch können durch verschiedene Faktoren, wie z. B. Lautstärke, Fehler überhört werden. Im schriftlichen Sprachgebrauch sind dagegen alle Fehler transparent. Meiner Ansicht nach müsste mit der Fehlerkorrektur schon zu Beginn des Spracherwerbsprozesses angefangen werden. Anderenfalls kann die Verankerung von grundsätzlichen Fehlern nicht vermieden werden.

Im folgenden Abschnitt wird der Fragebogen zur ‚Fehlerkorrektur und Fehleranalyse‘ dargelegt.⁷ Ich fand die Untersuchung, insbesondere die Auswertung äußerst interessant und lehrreich, weil sich herausstellte, was Lehrende und Lernende über dieselben Fragen und Problematiken denken.

6 Wie unterschiedlich Fremdsprachenlehrende als „Normautoritäten“ verstanden über das „Wie“ und das „Wann“ der Verstöße denken, wird im empirischen Teil anhand von Beispielen aus der Online-Befragung dargestellt.

7 An der AHS wurde vor drei Jahren ein Konzept zur Fehlerkorrektur erarbeitet. Durch seine Anwendung besteht immer der Bedarf nach Überarbeitung und Anpassung.

3 Fallstudie

An der durchgeführten Befragung nahmen Lernende ungarischer Muttersprache teil, die Lernende an der AUDI-Schule sind, wo nach zwei Sprachkonzepten gearbeitet wird: nach einem integrierten Sprachkonzept und einem mit deutschem Nationalitätenunterricht. Integriert heißt in unserem Fall, dass von der ersten bis zur zwölften Klasse ungarische und deutsche Schülerinnen und Schüler in einer Klasse integriert sind, die alle Fächer auf Deutsch lernen. Das bedeutet, dass sie sich die Regelsysteme sowie den Sprachgebrauch in der Erst- und Zweitsprache parallel aneignen müssen. Nach dem anderen Konzept erwerben sich die Lernenden die Zweitsprache zeitlich verzögert, sukzessiv zur Erstsprache. Auf diese Weise ist sowohl der gesteuerte als auch der ungesteuerte Spracherwerb präsent. Die Kinder lernen die Sprache ungesteuert in Alltagssituationen, in freien Gesprächen auf dem Schulhof und auch in schulexterner Umgebung. Gesteuert lernen sie sie im schulischen Unterricht. Dabei ist die Wichtigkeit der Muttersprache des Lehrpersonals nicht zu unterschätzen. Selbstverständlich ist es unmöglich, dass die Fremdsprachen in jeder Schule ausschließlich von Muttersprachlern unterrichtet werden. Die Bildungsinstitutionen müssen jedoch bestrebt sein, gut ausgebildete Lehrkräfte anzustellen, insbesondere für den Bereich Fremdsprachenunterricht. Bei der Fehleranalyse verinnerlicht der Lehrende die Norm, indem er diese bei der Fehlerkorrektur berücksichtigt. Wie aus der folgenden Auswertung der Fragebogenergebnisse ersichtlich wird, können in der Auffassung der ungarischen und ausländischen Antwortgeberinnen und Antwortgeber zum Thema Fehleranalyse an mehreren Punkten Divergenzen festgestellt werden.

Den Themenbereich „Fehler“ im Fremdsprachenerwerb finde ich im Sprachunterricht äußerst relevant. Nicht nur aus der Sicht der Lehrenden, sondern auch aus der der Lernenden. Aus diesem Grund habe ich eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern, ungarischen und ausländischen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern durchgeführt, um aktuelle Angaben aus der Praxis (d. h. dem Schulalltag) erhalten zu können. Sowohl die ausländischen (96,6 %) als auch die ungarischen Antwortgeber (100 %) unter den Lehrenden unterrichten überwiegend Deutsch als Fremdsprache. Bei ihnen habe ich zum befragten Aspekt das Alter und die Lehramtszeit für irrelevant gehalten. Die befragten Schülerinnen und Schüler sind nicht gleichaltrig. Bei ihnen gilt nur eine einzige gemeinsame Voraussetzung, nämlich, dass sie Deutsch als Fremdsprache als L2 erlernen.

Die Anzahl der befragten Personen ist folgender Auflistung zu entnehmen:

- Lehrerinnen und Lehrer mit ungarischer Muttersprache: 38
- Ausländische Lehrerinnen und Lehrer: 31
- Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache: 33

Wie bereits darauf hingewiesen, hat der Fragebogen keinen repräsentativen, sondern eher einen symptomatischen Charakter. Meine Absicht war, einen allgemeinen Überblick über die Einstellung von Lehrenden und Lernenden zum Thema Fehlerkorrektur, Fehleranalyse zu gewinnen und auch herauszufinden, ob und inwieweit die beiden Normen (ung. und dt. Sprache) aufeinander wirken, einander beeinflussen. Untenstehend werden die Antworten der ungarischen und der ausländischen Lehrkräfte parallel dargestellt. Der Fragebogen für ausländische Lehrkräfte wurde in deutscher Sprache verfasst, dementsprechend sind auch die Fragen und die Antworten auf Deutsch. 96 % der befragten ungarischen Sprachlehrerinnen und -lehrer unterrichten DaF oder DaM⁸, und 76 % der befragten ausländischen Lehrenden DaF/DaM und 23 % Englisch.

Frage Nr. 1a: Gegenseitige Wechselwirkung zwischen L1 und L2

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 1)	38
Ausländische FS-LehrerInnen (Diagramm 2)	31

Kölcsönhatásban van-e egymással az első idegen nyelv tanulása az anyanyelv tanulásával?

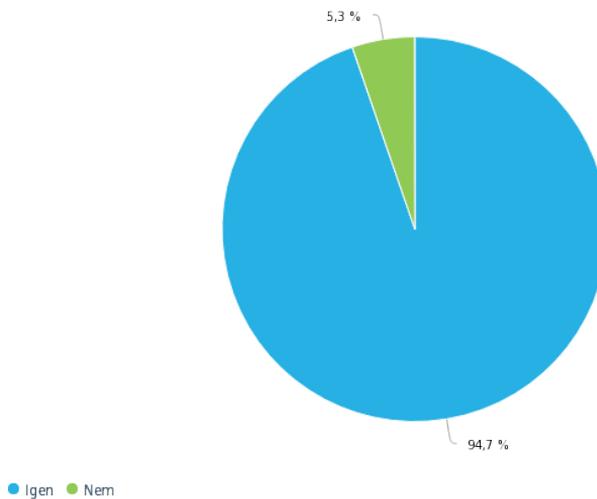


Diagramm 1

8 DaM – Deutsch als Muttersprache

Steht der Erwerb der Muttersprache mit dem Erwerb der ersten Fremdsprache in gegenseitiger Wechselwirkung?

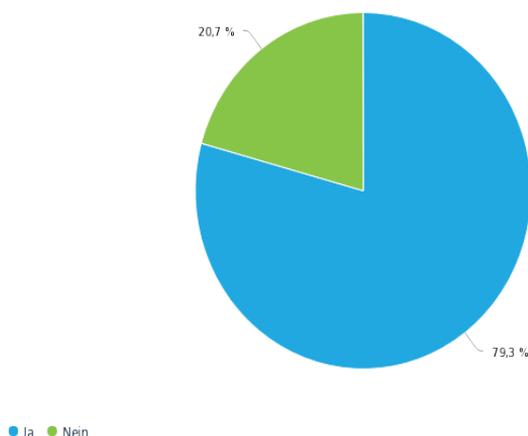


Diagramm 2

Aufgrund der beiden Diagramme lässt sich feststellen, dass von den Lehrenden (94,7 % der ungarischen FS-LehrerInnen) die Muttersprache als stabile Basis für den Erwerb von L2/L3 gehalten wird, was auch in der Fachliteratur betont wird. Dadurch kann der Sprachlerner einen Überblick über die Transfermöglichkeiten zwischen L1 und L2 gewinnen, vorausgesetzt, dass er über die nötige Sprachkompetenz verfügt und ein Denksystem in L1 für sich selber „ausgearbeitet“ hat. Wenn jemand keinen stabilen Wortschatz besitzt oder sich in den grammatischen Erscheinungen nicht gut auskennt, ist es schwieriger, eine zweite Sprache zu erlernen. Aufgrund meiner Erfahrungen ist die obenstehende Problematik in erster Linie an Schulen festzustellen, in denen die Kinder ab der ersten Klasse in beiden Sprachen (L1/L2) unterrichtet werden.

Frage Nr. 1b: Gegenseitige Wechselwirkung zwischen L1 und L2

Befragte	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache	33

75,8 % der Antwortgeber denken, dass die Erstsprache einen großen Einfluss auf die Zweitsprache hat. Der mangelnde Wortschatz (vor allem in Anfängergruppen) wurde auch von den Lernenden als potentieller „Störungsfaktor“ in der Kommunikation genannt, da es für die meisten die größte Schwierigkeit bereitet, ihre eigenen Gedanken in der Fremdsprache zu formulieren. An diesem Punkt muss auf die Wichtigkeit der stabilen Kenntnisse

und der Denkstrukturen in der Fremdsprache zurückgegriffen werden. Wenn diese nicht vorhanden sind, dann werden die Transfererscheinungen zwischen den beiden Sprachen nicht erkannt. Als Antwort auf die Frage nach der gegenseitigen Wechselwirkung zwischen L1 und L2 wurde der Unterschied zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Sprachgebrauch genannt. In der Befragung unter Lernenden wurde Ungarisch mit Deutsch verglichen. Aufgrund meiner Erfahrung hat die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vorwiegend Probleme und Schwierigkeiten im schriftlichen Sprachgebrauch, d. h. in der Rechtschreibung. Die häufigsten Fehler sind Groß- und Kleinschreibung Umlaute sowie die Grapheme *ck/h*, *s/sch/ß* und *eu/au/äu*.

Als Zusammenfassung zu der Frage Nr. 1 kann festgestellt werden, dass sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden eine relevante Wechselwirkung zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache sehen.

Frage Nr. 2a: Was ist ein Fehler?

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 3)	38
Ausländische FSlehrerInnen (Diagramm 4)	31

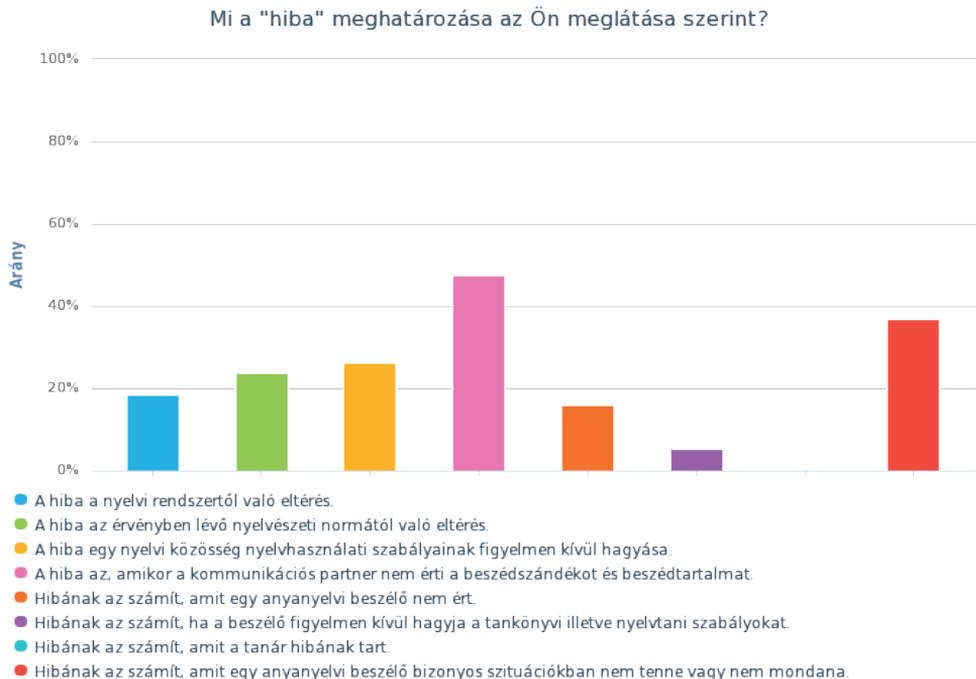


Diagramm 3

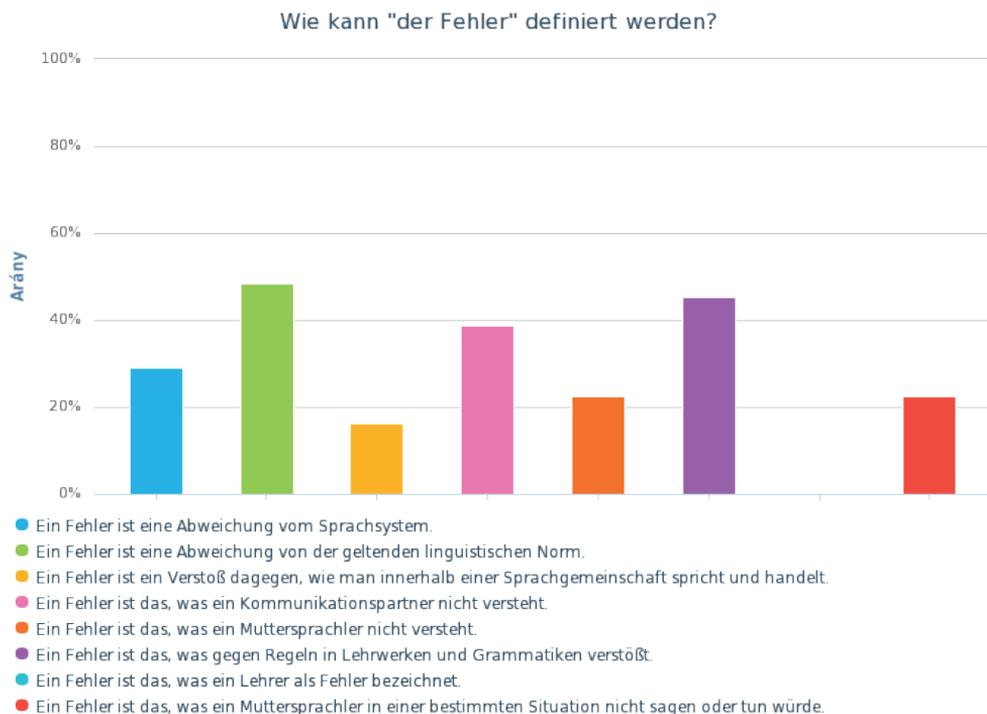


Diagramm 4

Die Befragten sind Lehrerinnen und Lehrer. In der Wahrnehmung bzw. Einschätzung der Fehler gibt es unter den Sprachlehrenden eine Diversifikation. Bei der Beurteilung der Fehler ist es relevant zu berücksichtigen, ob es sich um einen schriftlichen oder mündlichen Fehler handelt.

Jedes sprachliche Zeichen, egal ob gesprochen oder geschrieben, ist eine Verschlüsselung (siehe Reischer 2000: 59). Allerdings ist der Schlüssel für die gesprochene Sprache nicht derselbe wie der Schlüssel für die geschriebene Sprache, denn die Schriftsprache unterscheidet sich in einigen wesentlichen Aspekten von der gesprochenen Sprache (siehe Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1998:5f). Während letztere mehrdimensional ist und von einer Vielzahl von gestalterischen Aspekten (z. B. Mimik und Gestik) begleitet wird, die zu ihrem Verständnis beitragen, ist die Schrift lediglich zweidimensional [...]. Der Schreiber muss sich anderer Mittel bedienen, wenn er z. B. etwas betonen will, und Manches lässt sich nur schwer in geschriebene Worte fassen. (Wilken 2005: 21)

Unter den Befragten unterrichten 63,6 % Deutsch (DaF/DaZ/DaM) und 36,4 % Englisch als erste Fremdsprache. Das Ergebnis ist an mehreren Punkten auffallend und interessant. Nach Ansicht der ausländischen Lehrkräfte ist ein Fehler

eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm (ca. 47 %) oder etwas, was gegen die Regeln von Lehrwerken und Grammatiken verstößt (ca. 46 %). Im Gegensatz dazu finden die meisten ungarischen Fremdsprachenlehrenden (ca. 6–7 %), dass es nicht als Fehler bezeichnet werden muss, wenn jemand gegen die Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt. Eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm gilt unter den ungarischen Lehrkräften auch nicht als gravierender Fehler. Eigentlich kann man nur bei einer Definition die Übereinstimmung zwischen den beiden befragten Parteien erkennen, nämlich, dass als Fehler zu betrachten ist, was der Kommunikationspartner nicht versteht. An diesem Punkt ist wieder darauf zurückzugreifen, dass ein Lehrer mit der Norm der zu unterrichtenden Fremdsprache vertraut sein muss, um feststellen zu können, was als Fehler bezeichnet werden kann bzw. soll.

Frage Nr. 2b: Was ist ein Fehler?

Befragte	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache	33

Die Mehrheit der Antwortgeber sind Schülerinnen und Schüler aus der 9. Klassenstufe, mit der Zweitsprache Deutsch. Die Lernenden nehmen ihre eigenen sprachlichen Produkte und die begangenen Fehler anders wahr als Lehrende. Unter häufigen Fehlern wurden Verstöße in der Aussprache, Wortfolge, Grammatik und Rechtschreibung genannt. Die falsche Verwendung von Artikeln, mangelhafter Wortschatz und die damit verbundenen Ausdrucksfehler wurden auch angegeben. Von den Lernenden wurden zwei weitere mögliche Aspekte für den Fehlerbegriff genannt. Die meisten Befragten sind der Meinung, dass das Kommunikationsziel nicht erreicht wird, wenn der Partner nicht versteht, sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch, was der andere ausdrücken will. Als Störungsfaktor wurde das Sprechtempo aufgeführt. Wenn es zu langsam ist, und der Sprechende verzögert spricht, dann scheitert die Kommunikation. Es ist während des Erwerbsprozesses festzulegen, dass es die meisten Lernenden stört, wenn sie nicht dynamisch und fließend reden können. Die von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Antworten können in der Unterrichtspraxis symptomatisch wahrgenommen und festgestellt werden.

Die folgenden zwei Diagramme zeigen, was ungarische und ausländische Fremdsprachenlehrer darüber denken, dass die Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen, nicht korrigiert werden sollen.

Frage Nr. 3: Sind Sie damit einverstanden, dass diejenigen Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen, nicht korrigiert werden müssen?

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 5)	38
Ausländische FS-LehrerInnen (Diagramm 6)	31

Egyetért-e Ön azzal, hogy azt a hibát, ami nem zavarja az értést, ki sem kell javítani?

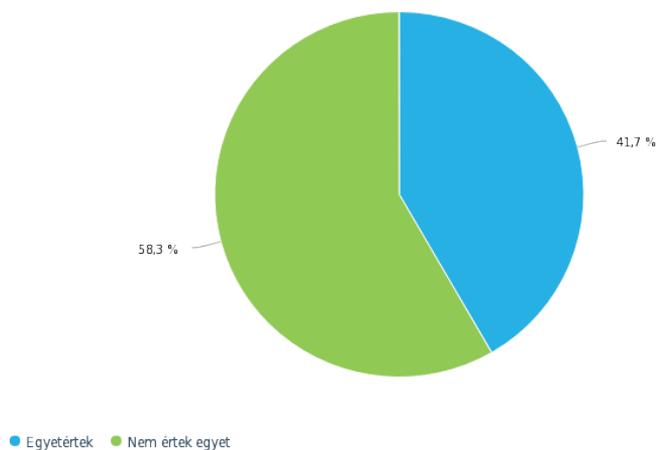


Diagramm 5

Sind Sie damit einverstanden, dass diejenigen Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen, nicht korrigiert werden müssen?

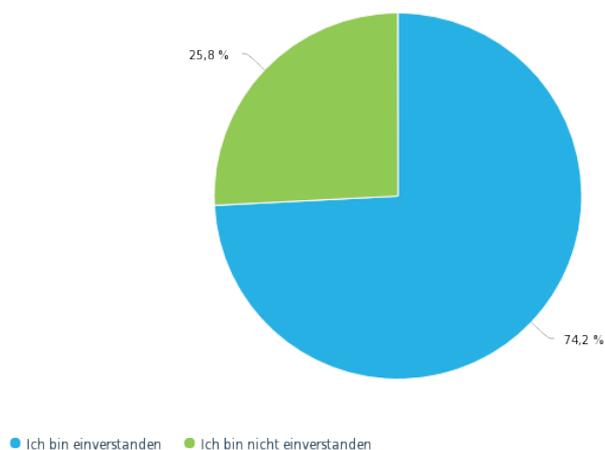


Diagramm 6

Aus der durchgeführten Umfrage ergaben sich ganz unterschiedliche Prozente und der Unterschied ist gravierend. 74,2 % der befragten ausländischen FS-LehrerInnen sind der Meinung, dass es unnötig ist, Fehler zu korrigieren, die das Verständnis nicht negativ beeinflussen und nur 25,8 % sagen, dass es notwendig wäre, weil Lernende nur aus ihren Fehlern lernen können.

Die Prozentwerte bei den Ungarn lassen auf eine wesentlich andere Ansichtswiese schließen. 58,3 % der Befragten würden alle Fehler korrigieren und nicht nur die das Verständnis hemmenden. Die Abweichung kann daran liegen, dass die ungarischen Antwortgeber die Fehler aus der Sicht eines Fremdsprachenlehrers zu verstehen versuchen, währenddessen die ausländischen Lehrkräfte diese aus der Sicht eines Muttersprachlers. Aufgrund meiner Erfahrungen könnte die Aufstellung eines Rankings⁹ eine mögliche Alternative sein, um Fehler einzustufen. Mit Hilfe der Einstufung könnte der Lehrende über die eventuelle Korrektur entscheiden.

Frage Nr. 4: Ist es nötig und nützlich, die Fehler gemeinsam zu besprechen und zu analysieren?

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 7)	38
Ausländische FS-LehrerInnen (Diagramm 8)	31
Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 9)	33

Szükséges-e a hibák megbeszélése, elemzése a diákokkal?

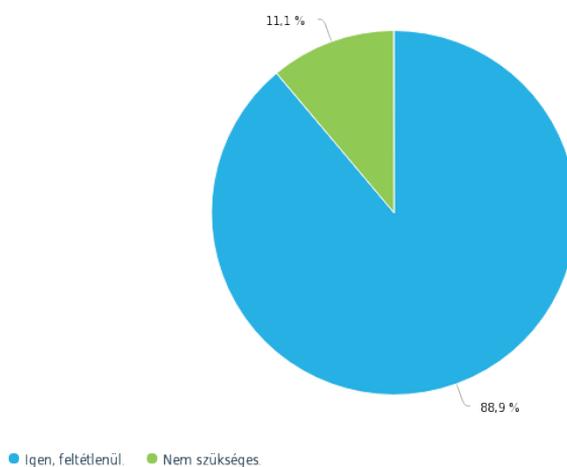


Diagramm 7

9 Beispiel: Artikelfehler – Fehlertyp 3, Konjugation der Verben – Fehlertyp 1, Wortstellung – Fehlertyp 1 etc.

Ist es nötig und nützlich, die Fehler gemeinsam mit den Sprachlernenden zu besprechen und zu analysieren?

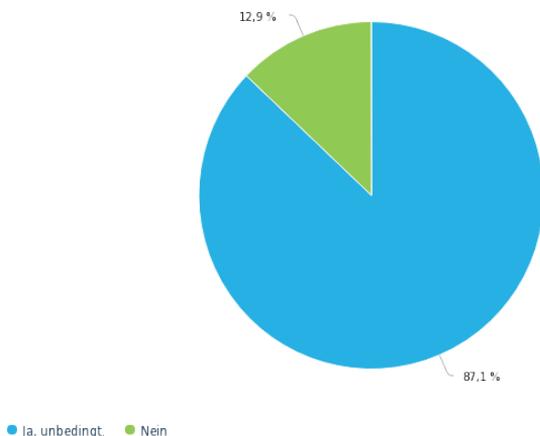


Diagramm 8

Szerinted szükség van a hibák kijavítására?

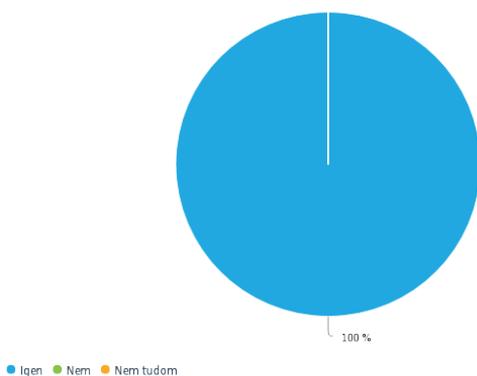


Diagramm 9

Es besteht der Bedarf von beiden Seiten (Lehrenden und Lernenden), die Fehler zu korrigieren und korrigieren zu lassen. Alle Teilnehmer im Fremdsprachenerwerbsprozess sind der Meinung, dass ohne Fehlerkorrektur die Sprachkenntnisse konstant bleiben und der Lernende auf dem gleichen Sprachniveau bleibt. Falsche Strukturen prägen sich ein, und wenn diese nicht korrigiert werden, besteht die Gefahr, dass sie sich falsch verankern. Ein wichtiger Punkt bei der Korrektur ist, wann die Fehler verbessert werden sollen. Schriftlicher und mündlicher Sprachgebrauch sind getrennt zu behandeln. Erfahrungsgemäß ist die Korrektur von schriftlichen Beiträgen einfacher und für die Schüler auch leichter nachvollziehbar, da die Korrekturzeichen und ihre

Erklärungen explizit angegeben werden.¹⁰ Die Einführung von einheitlichen Korrekturzeichen ist für alle Beteiligten von großem Vorteil.

Die Korrektur von mündlichen Fehlern ist im Vergleich zur schriftlichen Korrektur komplexer und verlangt vom Lehrenden einerseits enorm gute Sprachkenntnisse, andererseits muss der Lehrende in der Lage sein, kompetent und den Erwerbsprozess positiv beeinflussend Feedback zu geben. Die Vergabe von Rückmeldungen muss situationsbedingt gestaltet werden, z. B. wenn längere mündliche Beiträge von den Lernenden präsentiert werden, dann muss berücksichtigt werden, dass an ständiger Unterbrechung die Kommunikationsabsicht scheitern kann, da die Gedanken des Teilnehmers nicht zu Ende geführt werden können. Es ist sinnvoll, die Fehler im Anschluss an den Beitrag gemeinsam zu korrigieren. In Aufgaben, in denen explizit grammatische Phänomene geübt werden, sind die Fehler gleich zu korrigieren, es ist ja das Ziel dieser Übungen, die Grammatik richtig einzuüben.

72,7 % der befragten Lernenden sagen, dass für sie die Korrektur nach dem Reden wichtig ist. Sie mögen nicht unterbrochen werden, und außerdem geht der Gedanke dabei verloren, wenn sie während des freien Redens immer wieder gestoppt werden. Für sie ist auch der Stil maßgebend, in dem das Feedback gegeben wird.

In manchen Lernsituationen ist es schwierig zu entscheiden, wann und wie die Fehler korrigiert werden sollten. Wichtig ist dabei, dass grundlegende Verstöße gegen die Norm nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Frage Nr. 5a: Beispiele für Verstöße im mündlichen Sprachgebrauch

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 10)	38
Ausländische FS-LehrerInnen (Diagramm 11)	31

10 Im Fremdsprachenunterricht ist es sinnvoll, ein Heft mit Korrekturrand für schriftliche Beiträge und Aufsätze einzusetzen. Dadurch kann die Progression des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin verfolgt werden, und die Korrekturen sind immer gute Rückmeldungen an den Lernenden. Gleichzeitig ist die Wahrnehmung von Fehlern seitens des Lehrenden äußerst wichtig, um zu wissen, wo es noch Verbesserungspotenzial gibt.

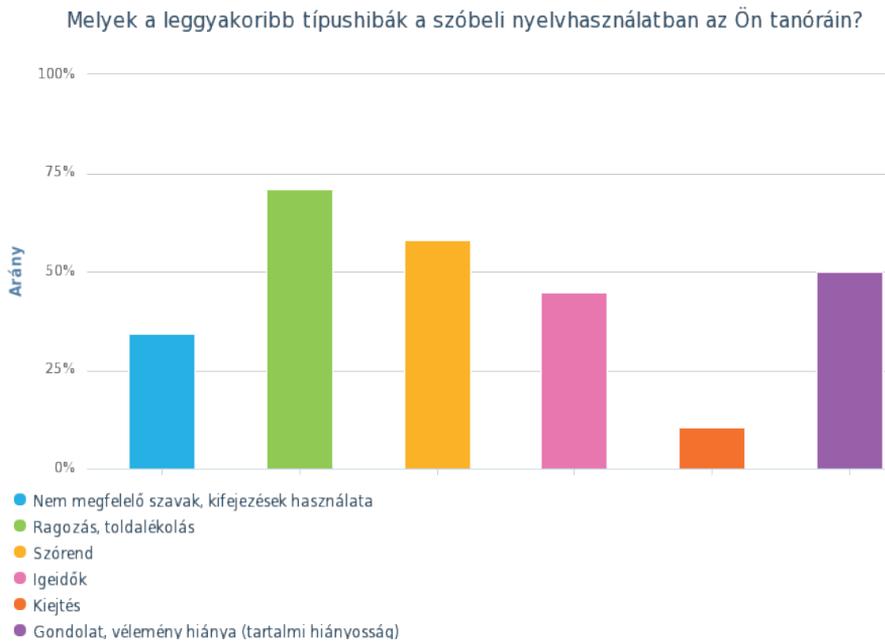


Diagramm 10

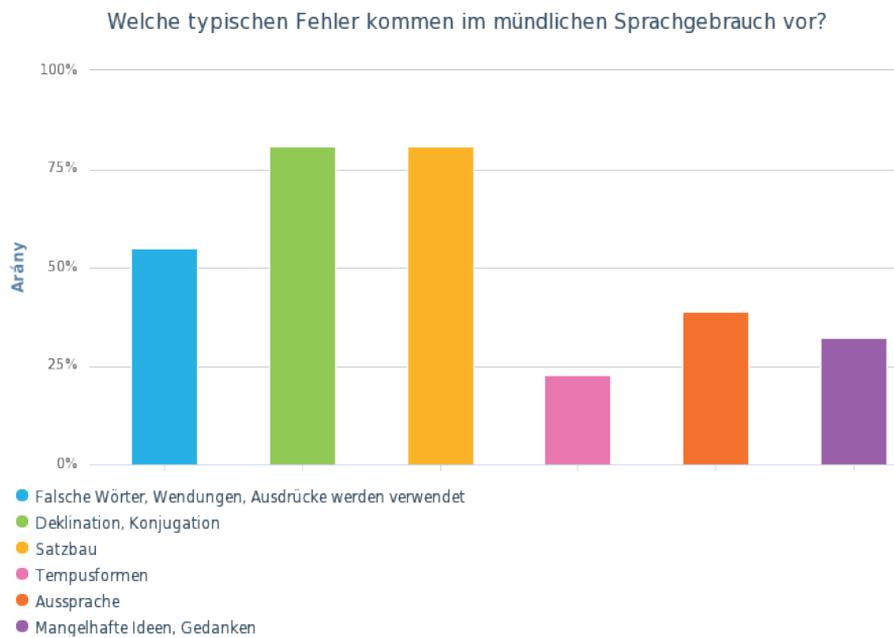


Diagramm 11

Auf die Frage, welche Verstöße in der Sprechsprache am häufigsten vorkommen, wurden von den Lehrenden dieselben Kategorien angegeben, bloß die prozentualen Werte stimmen an einigen Stellen nicht überein. Die beachtlichen Unterschiede können bei Satzbau, Tempusformen und Aussprache festgestellt werden. Aussprache- und Satzbaufehler werden von den ausländischen Lehrkräften häufiger als Verstöße wahrgenommen als von den ungarischen Lehrenden. Die Aussprache ist genauso wichtig wie die Grammatik, obwohl die Schüler über die Wichtigkeit der richtigen Aussprache anders denken. Zwischen dem Satzbau im Deutschen und dem im Ungarischen sind große Divergenzen zu erkennen. Der Lernende muss in seiner L1 über stabile Grundkenntnisse im Bereich der Satzglieder verfügen. Aufgrund meiner Erfahrung sollte als grundsätzliches Prinzip festgehalten werden, dass die Grammatik in der Muttersprache (L1) an die Grammatik der Zweitsprache (L2) angepasst werden sollte.¹¹

Frage Nr. 5b: Beispiele für Verstöße im schriftlichen Sprachgebrauch

Befragte	Anzahl
FremdsprachenlehrerInnen mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 12)	38
Ausländische FS-LehrerInnen (Diagramm 13)	31

11 Wie darauf bereits hingewiesen wurde, lernen die Schülerinnen und Schüler an meiner Schule (von der 1. bis zur 6. Klasse) nicht mehr DaF, sondern Deutsch als Muttersprache. In der fünften Klasse steht das Thema „Satzglieder“ im Lehrplan. Nach dem ungarischen Lehrplan lernen die Schüler die Satzglieder erst in der siebten Klasse. Allerdings erreichen die Fünftklässler bis zur fünften Klasse die kognitive Ebene nicht, die sie zum Begreifen solch abstrakter Begriffsebenen benötigen.

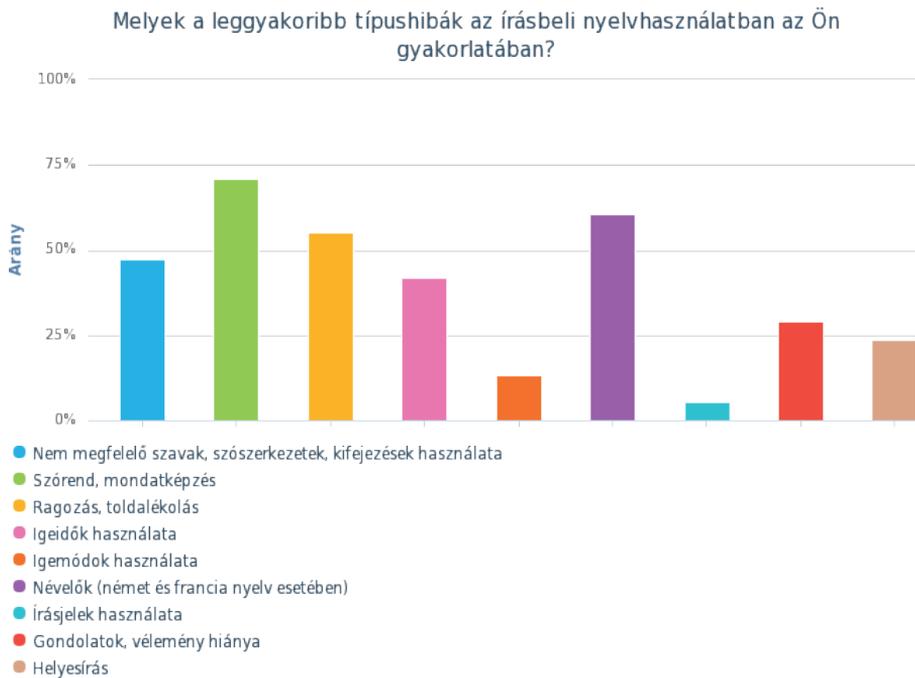


Diagramm 12

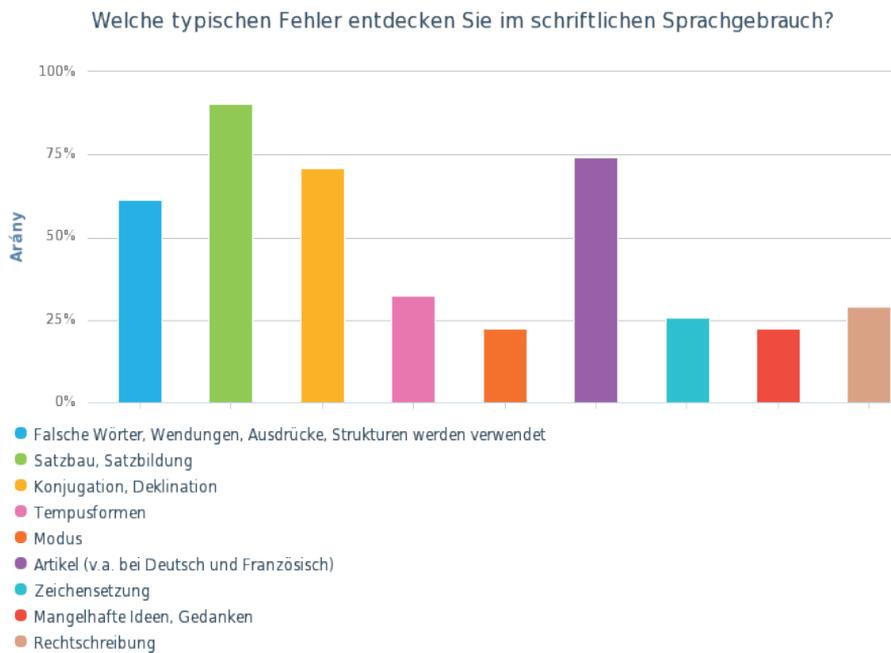


Diagramm 13

Die beiden Diagramme zeigen die häufigsten Fehlerquellen in der Schriftsprache. Aufgrund der Meinung der FS-LehrerInnen wurden die ersten fünf Stellen von den folgenden Phänomenen belegt: Satzbau, Konjugation/Deklination, Artikel, Ausdrücke/Wendungen, Tempusformen.

Frage Nr. 5c: Fehler im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch

Befragte	Anzahl
Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 14)	33
Schülerinnen und Schüler mit ungarischer Muttersprache (Diagramm 15)	33

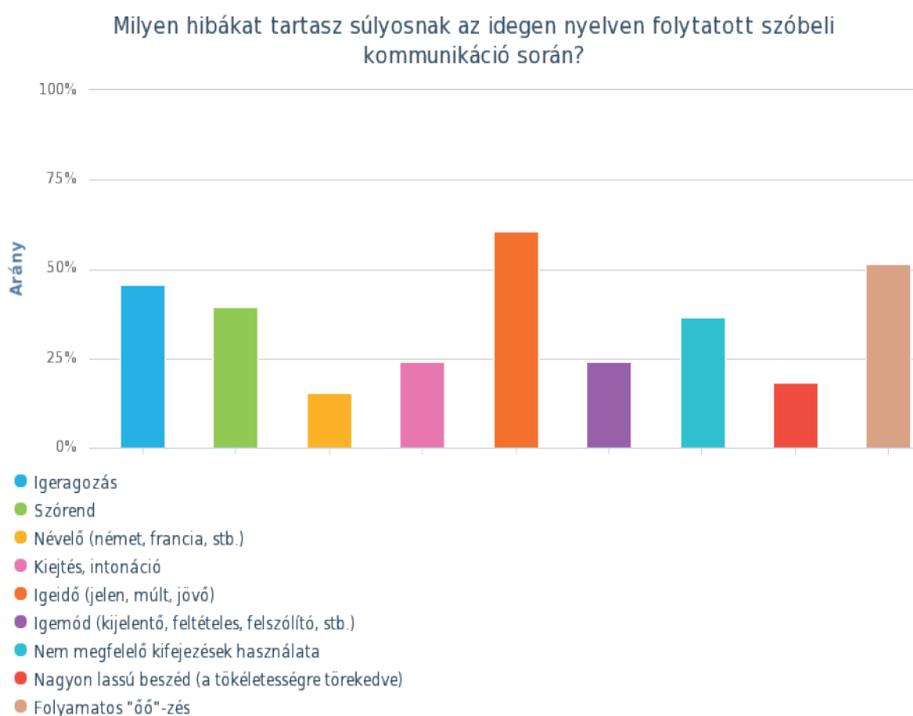


Diagramm 14

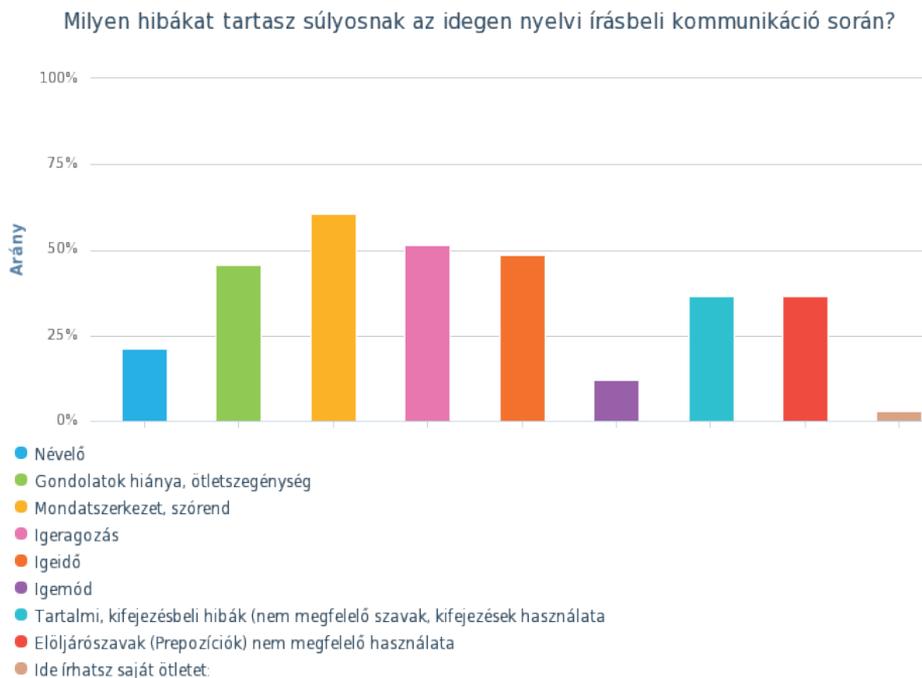


Diagramm 15

Die Antwortgeber waren Lernende. Wegen der vielen Analogien in den Antworten wird die Auswertung der beiden Diagramme gekoppelt dargestellt. Sowohl in der Schriftsprache als auch in der Sprechsprache werden als gravierende Fehler die falsche Verwendung der Tempusformen sowie der Präpositionen, die falsche Konjugation von Verben, der falsche Satzbau, Ausdrucksfehler und auch der Mangel an Gedanken hervorgehoben. Grundsätzlich ist das Ranking zutreffend. Im mündlichen Sprachgebrauch ist ein beachtlicher Punkt, dass das verzögerte Reden von den meisten befragten Schülerinnen und Schülern als Fehler wahrgenommen wird. Es kann ein potentieller Zusammenhang zwischen dem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch festgestellt werden, und zwar, dass das stockende, langsame Sprechen möglicherweise auch an den mangelnden Gedanken (unter Fehlern im schriftlichen Sprachgebrauch aufgeführt) liegen kann.

4 Schlusswort

Aufgrund der erhaltenen Antworten in der Befragung lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass in den Antworten von Lehrenden und Lernenden sowohl Analogien als auch Divergenzen zu entdecken sind. Grundsätzlich gilt, dass Fehler korrigiert werden müssen. Die Entscheidung darüber, welcher Fehler

als Verstoß gegen die Norm gilt, und wann und wie die Korrektur durchzuführen ist, liegt in der Verantwortung und dem Kompetenzbereich des Lehrenden. Dabei muss im Kopf der Lernenden über die angewandten Richtlinien zur Fehleranalyse und korrektur Klarheit geschaffen werden. Die Bewusstmachung der Tatsache, dass der Weg zu gut anwendbaren Sprachkenntnissen mit Fehlern „belegt“ ist, erleichtert den Prozess des Fremdsprachenerwerbs für den Lernenden. Die richtige und rechtzeitige Korrektur von Verstößen gegen die Norm leistet einen erheblichen Beitrag zur angemessenen Kommunikation.

5 Literatur

- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Hamers, Josiane F./Blanc, Michael H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605796>
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2018): Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken. In: Lenz, Alexandra N. /Plewnia, Albrecht (Hg): *Variation – Normen – Identitäten*. Mannheim: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538625-009>
- Ludger, Hoffmann (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Navracsics, Judit (2004): *A kétnyelvű gyermek. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó*.
- Navracsics, Judit (2010): *Egyéni kétnyelvűség*. In: *Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek 3*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Reischer, Jürgen (2000): *Linguistische und philosophische Aspekte der natürlichen und maschinellen Sprachverarbeitung. Über Denken, Sprache, Bedeutung und Handeln bei Mensch und Maschine*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag (= *Wissenschaftliche Schriften Reihe 3, Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft 108*).
- Riehl, Claudia Maria (2009): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto Verlag.

Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Wilken, Marianne (2005): Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit. Empirische Untersuchung zur Zweisprachigkeit am Beispiel von Kindern in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien. Dissertation. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen. Online: <http://publications.rwth-aachen.de/record/51903> (abgerufen am 17. Januar 2018)