

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Psycholinguistische Aspekte des Fehlers im Tertiärsprachenunterricht

Welches besondere Potenzial bieten Fehler im Fremdsprachenunterricht? Welchen Beitrag leisten Transfererscheinungen zum Erwerb der zweiten Fremdsprache im Unterricht? In meinem Beitrag möchte ich auf diese Fragen eingehen, und aufgrund psycholinguistischer Forschungserkenntnisse, sowie anhand von Unterrichtssequenzen zeigen, wie das oft nicht genügend ausgenutzte Potenzial des „Fehlers“ und insbesondere das des Transfers im Tertiärsprachenunterricht zur Effektivität des Unterrichts beitragen kann, wenn Lehrende und Lernende mit ‚Fehlern‘ konstruktiv umgehen.

1. Allgemeine fremdsprachendidaktische Aspekte von Fehler und Fehlerkorrektur

Im Laufe des Erwerbprozesses einer fremden Sprache, auf den lerner-endogene und lerner-exogene (neben sprachbezogenen auch lernerbezogene sowie lern-situationsabhängige) Faktoren¹ einwirken, bildet der Lernende ein spezielles Sprachsystem, die sog. Interlanguage (Selinker 1972) aus. Diese individuelle Sprachvariante weist jeweils die Merkmale sowohl von Zielsprache als auch von Muttersprache oder von weiteren Sprachen bzw. ganz spezifische Merkmale auf, sie verändert sich im Laufe der Sprachaneignung. Ein relevantes Phänomen des Erwerbsprozesses ist ferner, um mit Neuner (1999) zu sprechen, die ‚Interimswelt‘, die Neuner für die Bezeichnung jeweiligen landeskundlichen Wissens des Lernenden anwendet.

Die Lernenden begegnen im Fremdsprachenunterricht nicht der Zielsprachenwelt, ‚wie sie ist‘, sondern einem ‚vorgefilterten Konstrukt‘ der Zielsprachenwelt, also einer Zwischenwelt, die für sie unter ganz bestimmten – soziopolitischen, pädagogischen, linguistischen oder lerntheoretischen – Prämissen zurechtgemacht worden ist. (Neuner 1999: 269).

Der Lernende entwickelt demnach seine ‚Interimsweltbilder‘ (Rost-Roth, 2003: 58-60), er bildet mit Hilfe von Lernstrategien Hypothesen. Die eingesetzten

¹ Mehr dazu bei Riemer 1997: 64 und Hufeisen 2001: 649.

Lernstrategien „sind in ihrer Ausprägung wie auch in der Anzahl abhängig von der Kreativität der Lehrenden wie der Lernenden“ (Rampillon 2003: 90). Durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien erweitert der Lernende seine Ausdrucksmöglichkeiten in sprachlichen Bereichen, in denen seine Lerner Sprache für seine Kommunikationsbedürfnisse nicht ausreicht.

Um zur Entwicklung der jeweiligen Lerner Sprache von einzelnen Lernenden beizutragen und die Hypothesenbildung wo möglich zu fördern, sollte auch hinsichtlich des Fehlers ein verändertes Lehrer- und Lernerverhalten, ein verändertes Korrekturverhalten realisiert werden. Diese veränderte Sichtweise ist insbesondere beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache notwendig. Der Lernende verfügt nämlich über Kompetenzen und Erfahrungen, die im Aneignungsprozess der zweiten Fremdsprache eingesetzt und die einzelnen übertragenen Transfererscheinungen bewusst gemacht werden können, wodurch der Lernprozess im erheblichen Maße gefördert wird. Falls die von den Lernenden angewandten Transfererscheinungen dagegen als Fehler gekennzeichnet und behandelt werden, verschwindet allmählich das Potenzial der ersten Fremdsprache, und fällt die mögliche, gegenseitige Anknüpfung der beiden Fremdsprachen aus.

Wenn wir den Fremdsprachenerwerb als einen Problemlösungsprozess betrachten, bei dem Hypothesen gebildet, geprüft und korrigiert werden, sind Fehler und Fehlerkorrektur insofern von Bedeutung, weil sie dem Lernenden helfen, gebildete Hypothesen zu akzeptieren oder zu revidieren. Bei der Fehlerbewertung sollte der Lehrende demgemäß die jeweilige Stufe der Lerner Sprache berücksichtigen, und Hypothesenbildung als nützlich ansehen. Fehler sollten in diesem Sinne „als Teil der Übergangskompetenz in der Lerner Sprache akzeptiert werden“ (GER 2001: 156). Fehler ausschließlich an den Normen der Zielsprache zu messen, bedeutet nämlich, die Besonderheiten des Fremdsprachenerwerbsprozesses außer Acht zu lassen. Im Gegenteil, Lehrende sollten Lernende die neue Fremdsprache entdecken, Hypothesen bilden und Strategien ausprobieren lassen.

Hier wird auf die detaillierte Darlegung von Fehlerarten und von sprachdidaktischen Prinzipien der Fehlerkorrektur verzichtet,² einige Grundsätze sollen jedoch kurz angesprochen werden.

- Kompetenzfehler³ (d.h. Verstöße wegen Inkompetenz) und Performanzfehler (Flüchtigkeitsfehler oder noch nicht vollkommen erworbene sprachliche Strukturen) sind natürliche und den Erwerb fördernde Komponenten des Prozesses, sie beweisen nicht, dass der Lernende nicht gelernt hat, im Gegenteil, wenn der Fehler richtig gedeutet wird, kann er zeigen, dass der

² Vgl. Corder 1967; Kleppin 1995, 1998, 2001; Krumm 1990; GER, 2001.

³ Vgl. Corder 1967.

Lernende über die Sprache nachdenkt, oder trotz Lernschwierigkeiten kommunizieren kann.

- Versprecher, Reparaturen, abgebrochene, unvollständige, mehrmals angefangene Sätze, Denkpausen, Gambits, phonetische Verschleifungen, Füllwörter etc. sind Bestandteile des natürlichen Gesprächs. Demzufolge sollten Abweichungen, die im Prozess der Sprachproduktion – während der Makro- und Mikroplanung – entstehen, auch im Fremdsprachenunterricht differenzierter betrachtet werden, d.h. als natürlich erachtet, toleriert oder zu gegebener Zeit analysiert, erklärt, und erst dann – falls nötig – im Sinne der Analyse korrigiert werden.
- Im Gegensatz zu der traditionellen Fehlerauffassung sollte man abweichende Formen oder Fehler nicht möglichst schnell korrigieren oder vermeiden, sondern das jeweilige Phänomen (Transfer, Lern- oder Lehrproblem) eher aufdecken und erklären. Wenn Lernerbeiträge von Lernenden und Lehrenden regelmäßig – inhaltlich und sprachlich – reflektiert, wenn Kompetenz- und Performanzfehler gewichtet, wenn diesbezügliche Erkenntnisse und Einsichten der Lernenden im Unterricht positiv bewertet und geschätzt werden, kann eine veränderte Sicht Fehlern und Korrekturen gegenüber erreicht werden. Dabei kann nicht unbeachtet bleiben, dass Fehler sehr oft „im Kopf der Lernenden“⁴ schon früher entstehen, sie wurzeln gegebenenfalls in früheren Unterrichtsaktivitäten, bevor sie begangen und identifiziert werden. Deshalb ist die Auseinandersetzung mit Fehlern als Lernproblem von großer Bedeutung.
- Beim Umgang mit Fehlern sollten affektiv-emotionale Faktoren unbedingt berücksichtigt werden, damit sich Lernende ohne Sprechangst äußern können, sich im Unterricht weiterentwickeln und keinesfalls das Gesicht verlieren.

Demzufolge können und sollten Fehler nicht nur in Bezug auf die jeweilige sprachliche Norm, sondern auch in Bezug auf die jeweilige konkrete Lern- und Kommunikationssituation und auf den jeweiligen Sprach- und Lernstand einzelner Lernenden, individuell unterschiedlich gedeutet, also korrigiert, reflektiert und toleriert werden.

2. Ausgewählte psycholinguistische Aspekte des ‚Fehlers‘ im Tertiärsprachenunterricht

Im Tertiärsprachenunterricht, d.h. im Prozess der Aneignung einer zweiten Fremdsprache, verfügt der Lernende über bereits im Laufe der Aneignung der Muttersprache und der der ersten Fremdsprache erworbene allgemeine und kommuni-

⁴ Krumm 1990; Kleppin, 2001.

kative Sprachkompetenzen und Teilkompetenzen – Fertigkeiten, Strategien und Techniken.

Unsere Muttersprache formt das Modell, mit dem wir die Welt wahrnehmen, ordnen, erleben und verstehen lernen und mit dessen Hilfe wir uns mitteilen. Das Erlernen einer Fremdsprache bietet uns dementsprechend eine Erweiterung unseres Modells im Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen von Fremdem. Das Erlernen einer Fremdsprache ist mehr als das Erlernen eines Systems fremder Zeichen und Laute; sie ermöglicht die Kommunikation mit einer anderen Kultur. (Hansen/Zuber 2000: 3)

Auf vorhandene Kompetenzen sollte also im Unterricht aufgebaut werden. Das setzt vor allem eine Abkehr von alten Lerninhalten vor, denn „vom Standpunkt eines interaktionistischen Spracherwerbskonzeptes beginnt mit der Zweitsprache nicht etwas von vorn, ich muss nicht erneut lernen zu frühstücken ...“ (Krumm 1997: 11). In diesem Prozess ist die kommunikative Relevanz entscheidend, d.h. Phänomene, die für den Lernenden keine Relevanz haben, werden von ihm nicht oder nur unter Zwang sehr langsam erlernt.

Lernersprachforschung der letzten Jahre,⁵ die auf die Erscheinungsformen von Sprachbewusstheit wie metakognitive und metasprachliche Äußerungen fokussiert, bestätigt die Bedeutung sprachbezogener Reflexionen. „Sobald der Stand der kognitiven Entwicklung zulässt, werden intuitive Erwerbsprozesse in vielen Fällen ergänzt und überlagert durch Prozesse des aktiven und bewussten Lernens.“ (Vielau 1997: 57) Die Untersuchungen von Göncz (2002) ergaben, dass das so genannte pragmatische Bewusstsein⁶ ungefähr im Alter von 10 Jahren ausgebildet wird, d.h. wenn eine Beziehung zwischen dem Sprachsystem und der jeweiligen kommunikativen Situation hergestellt wird. Der Lernende verfügt also über ein Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, dadurch wird die Sprache nicht nur als ein Mittel der Sprachproduktion gebraucht, sie ist zugleich das Objekt der Reflexionen über die Sprache als System. Diese Erkenntnisse treffen im L3-Unterricht besonders zu (vgl. Alter, Lernstand, Intelligenzniveau der Lernenden, etc.). Lernenden im Tertiärsprachenunterricht sollte deshalb regelmäßig ermöglicht werden, über die Sprache nachzudenken, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, die von ihnen erkannten Differenzen und Ähnlichkeiten zu verarbeiten.

Im Folgenden gehe ich auf zwei häufige, spezifische Fehlerquellen des Tertiärsprachenunterrichts, auf den Sprachwechsel und den Transfer näher ein.

⁵ Vgl. Apeltauer 2001:255.

⁶ Vgl. Krumm 1997: 15: „Ich verweise hier auf *language awareness*-Konzepte, die vorführen, dass ein bewusstes Umgehen mit mehreren Sprachen, eine Schärfung der Sprachbewusstheit durchaus der Förderung zum Beispiel des Deutschlernens dienen kann.“

2.1. Sprachwechsel

Die in meiner Forschung zwischen 2000-2003⁷ ermittelten Sprachwechsel im Deutschunterricht weisen verschiedene Funktionen auf und können auf die unterrichtliche Kommunikation sowie auf den Spracherwerb sowohl positiv als auch negativ einwirken. In der Untersuchung wurden von mir Sprachwechsel wie folgt dokumentiert: das Kommunikationsereignis positiv oder negativ beeinflussende Sprachwechsel; solche Sequenzen, in denen in dem Sprachwechsel verborgene Chancen von den Interaktanten nicht erkannt, verpasst wurden und Überlegungen von Lernenden in der Muttersprache als Reaktion auf Lehrerfragen. In mehreren Wechselsequenzen wurden ferner affektiv-emotionale Botschaften der Sprachwechsel erhoben. Im Laufe des Bedeutungserwerbs konnten Sprachwechsel ermittelt werden, die als Signal für Inkompetenz der Lernenden gedeutet werden. Als lerner-endogene Motive der Sprachwechsel wurden vor allem spontane Einfälle, Mitteilungsbedürfnis (zum Unterrichtsthema), Hilfestellung bei Kommunikationsstörungen (z.B. bei Interventionen), emotionale Betroffenheit, Unsicherheit, Überraschungen, Aha-Effekt, eigener Lernbezug, Neugier (bei neuen, unbekanntem sprachlichen Phänomenen), Sprach- und Lerndefizite oder Unterrichtsorganisatorisches (Rückfrage, Bitte um Präzisierung der Aufgabenstellung). Als lerner-exogene Motive kommen oft Verzögerungen (falsche Deutung von Pausen, Denkpausen), Lehr- und Lerntraditionen, etc. vor. Fremdsprachen wirken wechselseitig aufeinander, bereits erworbene oder parallel zu lernende Fremdsprachen „schwingen“ im Unterricht der Zielsprache oft mit. Besonders im Fall falscher Kognaten, z.B. ‚where‘ (eng.) und ‚wer‘ (deutsch).

Unterrichtliche Sprachwechsel grenzen sich gegen Code-Switching der Alltagskommunikation deutlich ab. Sie gelten meines Erachtens als Auslöser fruchtbarer Erwerbsprozesse, als unerlässliche Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts. Sie weisen oft auf Lernprobleme hin, deren Verarbeitung die Sprachaneignung beschleunigen oder unter Umständen erst ermöglichen kann.

2.2. Transfer

Wir sollten als evident akzeptieren, dass die neue Sprache „im Lichte der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse wahrgenommen und interpretiert“ wird (Klein 2001: 607). Die vorhandenen Sprachen können den Erwerbsprozess der neuen Fremdsprache entweder positiv oder negativ beeinflussen. Bei der Übertragung einiger Elemente aus einer Sprache in eine andere Sprache sprechen wir über

⁷ Die Forschungsergebnisse wurden in Boócz (2003) detailliert dargelegt.

positiven oder negativen Transfer: Beim positiven Ergebnis der Lernübertragung spricht man von positivem Transfer, beim negativen Ergebnis von negativem Transfer. Aus meiner fremdsprachendidaktischen Sicht – im Einklang mit Hufeisen, 1999 und Neuner, 2004 – sollte ‚Interferenz‘ im Fremdsprachenunterricht eher nicht angewandt werden. „Interferenz impliziert eine negative Beurteilung des Aufeinanderwirkens zweier Fremdsprachen, wo diese Wirkung als das Stören des Lernprozesses angesehen wird“ (Hufeisen 1999: 47).

Wenn man im Mehrsprachigkeitskonzept davon ausgeht – und das tun wir –, „dass es *eine* grundlegende Sprachfähigkeit gibt, die durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird, dann kommt dem Aspekt des *Transfers* eine Leitfunktion zu“ (Neuner/Hufeisen, et al. 2004: 49). Deshalb ist es notwendig, diesen Transfererscheinungen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit und mehr Zeit zu widmen, sich mit Transfermöglichkeiten regelmäßig auseinander zu setzen. Besonders, wenn die Lernenden den Transfer selber initiieren.

[D]er Transfer [wird] sowohl mit automatisch-unbewußten wie mit kontrolliert-bewußten Sprachverarbeitungsprozeduren verbunden: Als Stimuli fungieren mentale Konzepte und Responses die durch sie aktivierten sprachlichen Formationsmuster. (Dentler 1998: 34)

Die *Transfers* können auf mehreren Ebenen auftreten. Bei der Sprachverarbeitung ist es notwendig ins Auge zu fassen, dass die Entwicklung der von den Lernenden zu erwerbenden Fremdsprachen erst möglich ist, wenn zwischen den Sprachen „Transferbrücken“ (Neuner 2003: 49) gebaut werden. Besonders wichtig erscheint die Verknüpfung der Fremdsprachen⁸ beim Deutschunterricht für ungarische Schüler, da ja ihre Muttersprache von dem Deutschen in erheblichem Maße abweicht, und die andere Fremdsprache, z.B. Englisch, dagegen als Hilfe, als Brücke zwischen den beiden Fremdsprachen genutzt werden kann.

Das setzt voraus, dass didaktisch-methodische Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik⁹ (Neuner 2004: 51ff.) – wie Kognitives Lehren und Lernen: Vergleichen und Besprechen; vom Verstehen zur Äußerung; Inhaltsorientierung; Textorientierung; Ökonomisierung – regelmäßig und systematisch realisiert werden. Darüber hinaus sollten zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen für die individuell verschiedenen Denkprozesse im Unterricht geschaffen bzw. deren Erkenntnisse im Weiteren so aufgegriffen und gemeinsam verarbeitet werden, damit sich die Lernenden auch einander gegenseitig anspornen können.

⁸ Hier verweise ich auf den Beitrag von Boócz (2006b), in dem die Funktionen von L2-Transfer und Formen dessen Bewusstmachung im Tertiärsprachenunterricht zusammenfassend erläutert werden.

⁹ Näheres über die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik in Neuner 2004: 51ff.

3. Umgang mit Fehlern und Transfererscheinungen im Tertiärsprachenunterricht

In diesem Abschnitt werden einige Beispiele vorgestellt, wie an die vorhandenen Lernerkompetenzen im Tertiärsprachenunterricht angeknüpft werden kann und wie diese weiterentwickelt werden können, wenn man Transfererscheinungen aufgreift, thematisiert und nicht als Fehler auffasst. Transfererscheinungen kommen in verschiedenen Bereichen vor: zum Einem auf einzelnen linguistischen Ebenen wie Phonologie, Orthographie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik, zum Anderen auf verschiedenen sprachdidaktischen Ebenen wie Transfer von Lernstrategien allgemein und in den einzelnen Kompetenzbereichen.

Besonders wichtig ist es aus psycholinguistischer Sicht, dass den Lernenden genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, sich vollkommen auf die Zielsprache umzustellen, und sich gegebenenfalls selbst zu korrigieren. Die folgenden Unterrichtssequenzen – Gespräche zwischen Lehrern (L) und Schülern (S1-n) oder unter Schülern zeigen mögliche Realisierungswege.

3.1. Umgang mit Transfererscheinungen – mit ‚Fehlern‘ im Deutsch-als-L3-Unterricht

In diesem Abschnitt geht es hauptsächlich um „Fehler“, die für den Tertiärsprachenunterricht kennzeichnend sind. Kompetenzfehler aus dem Grund, weil das jeweilige Phänomen von Lernenden nicht gelernt oder noch nicht eingeübt wurde, werden hier nicht thematisiert.

Im phonetischen Bereich kommen in den von uns untersuchten Fällen Fehler – wie englische oder gemischte Aussprache deutscher Wörter z.B.: [faðer], [Familí], [six], [point] – bei Anfängern oft vor. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Lernende nach einer intensiven Beschäftigung mit der anderen Fremdsprache z.B. mit der englischen Sprache auf die für sie neue Sprache nicht umstellen konnten, zu kurze Pausen zwischen den Unterrichtsstunden können z.B. dazu beitragen. Ein weiterer möglicher Grund für solche „Fehler“ ist, wenn Lernende während eines Gesprächs mit dem Inhalt so sehr beschäftigt sind, ihr Mitteilungsdrang so groß ist, dass sie sich schnell äußern wollen, und deshalb im Laufe der Sprachproduktion, auf der Stufe der Formulierung und Artikulation im mentalen Lexikon das häufiger gebrauchte englische Wort abgerufen wird. Diese letztere Erscheinung kann auch bei Müdigkeit auftreten.

Erkenntnisse, Entdeckungen von Lernenden selbst über Regelmäßigkeiten der neu zu erlernenden Sprache – Aha-Effekte – werden effektiver gespeichert. Besonders, wenn die Beschäftigung mit dem Thema von Lernenden selbst initiiert wird, wie im folgenden Beispiel. Bei einem Gespräch (Klasse 9, Gymnasium) greift Schülerin (S2) das bereits behandelte Thema wieder auf:

S2: Tanárnő! Visszatérve, hogy van a cigi németül?¹⁰

L: Zigarette. Aber eine Zigarette rauchen! Ja? Also (sie schreibt das Wort an die Tafel) die Zigarette...

S2: Ja, z-vel?¹¹

Lehrer: Ja. Also eine Zigarette rauchen¹²

Im semantischen Bereich können Transfers beobachtet werden, die meistens wegen Übergeneralisierung auftreten, wie hier (Hospital – Krankenhaus).

S1: ah ja .. die Mutter arbeitet im Hospital

L.. im Krankenhaus ..

S1: ja .. im Krankenhaus . und arbeitet viel .. wenn sie Arbeitsdienst hat, steht sie um 6 Uhr auf....

Im Laufe des Gesprächs versteht jeder, worum es geht, dort ist diese schnelle Einfügung ‚Krankenhaus‘ durch die Lehrerin mehr als genügend. Nachträglich sollte es jedoch thematisiert werden.

Lernende erfahren im Deutschunterricht sowie außerhalb des Unterrichts, besonders bezüglich der Umgangssprache oder Jugendsprache, dass im Deutschen viele Anglizismen übernommen wurden. Und weil sie auch im Gespräch mit Muttersprachlern auch dann verstanden werden, wenn sie die Sprachen mischen, können Lernende falsche Konsequenzen ziehen, wie im folgenden Beispiel (Drei Lernende sind in einer Kleingruppe tätig):

S1: Mik a tipikus magyar nevek?¹³

S2: Kiss, Nagy, Kovács...

S1: Tóth! .. népet jelent .. hogy mondják németül, hogy népcsoport?¹⁴ (ruft die Lehrerin, sie hört ihn aber nicht)

S3: ird, hogy /pi:pl/! Ha valamit nem tudsz, ird angolul!¹⁵

(Transkribiert von E. Kiss 2004)

Bewusster Umgang mit Transfers, besonders wenn Lernende selbst Unterschiede oder Gemeinsamkeiten erkennen, wirken positiv auf den Lernprozess:

¹⁰ Übers.: [Frau Lehrerin! Auf das Vorherige zurückkommend: wie heißt ‚Zigarette‘ auf Deutsch?]

¹¹ Übers.: [Ach so, mit Z?]

¹² Aus dem Korpus eigener Aufnahmen und aus dem Projekt der Fachseminare von Boócz-Barna 2003: 136.

¹³ Übers. [Welche Namen sind die typisch ungarischen Namen?]

¹⁴ Übers. [Slowake ... bedeutet eine Volksgruppe.. wie heißt ‚Volksgruppe‘ auf Deutsch?]

¹⁵ Übers. [schreib /pi:pl/! Wenn Du etwas nicht weißt, schreib es auf Englisch!]

Beim Vergleich verschiedener Autos (Opel Corsa und Ford Fiesta) hört man das folgende Gespräch (M, A und S sind Lernende, Ss bezeichnet mehrere Lernende und L den Lehrenden):

M: Opel Corsa .. die Höchstgeschwindigkeit von Opel Corsa ist genau viel als von .. Ford

S:... ist *als viel als* (spricht mit dem Jungen neben ihm) az ugyanannyi nem azt jelenti, hogy *als viel als*?¹⁶

A: Lehet, hogy az angolban igen, de a németben nem!¹⁷

L: ..genauso viel wie von Ford Fiesta

(Transkribiert von E. Kiss 2004)

Oft initiieren Lernende selbst oder ein anderer Lernender – wie hier – eine Fehlerkorrektur. Lernerinitiativen über die Sprache sollten im Unterricht mehr Raum gegeben werden, auch wenn sich die Hypothesenbildung später als falsch erweist. Wenn aber das jeweilige Phänomen angesprochen und diskutiert worden ist, und zwar nur von einigen Lernenden wie hier, soll der Vergleich unbedingt thematisiert werden, damit alle Unsicherheiten abgebaut werden. Hier fehlt nämlich die Ratifizierung seitens der Lehrenden. Solche Vergleiche fördern dann die Entwicklung in beiden Sprachen.

Bei weniger komplexen Phänomenen und falls Lernende selber erkennen, dass es um eine Übertragung aus der anderen Sprache, also um eine falsche Form geht, soll es nachträglich nicht unbedingt ausführlich behandelt werden.

L: Rahel! Kannst du das noch ergänzen?

S1: .. ja! . Klemens geht in die Schule on *Fúss*

L: :...nicht! . nicht on . sondern?

Ss: zu Fuss

L: Ja klar! Zu Fuss!

(Transkribiert von E. Kiss 2004)

Zuletzt werden die falschen Kognaten erwähnt. Es gibt auch hervorragende Unterrichtsbeispiele, wie Lehrende mit dem Phänomen umgehen, und in ihren beiden Unterrichtsstunden (Deutsch- und Englischstunden) – bei Bedarf – Querverweise machen. Eine Sequenz aus einer Englischstunde:

01 L: emotions .. you know this word, don't you? This is the same in German and also in Hungarian, . how do you say that in German, Dávid?

02 D: Emotion

¹⁶ Übers. [Heißt ‚genau so viel‘ auf Deutsch nicht ‚als viel als‘?]

¹⁷ Übers. [Im Englischen mag es sein, im Deutschen aber nicht.]

03 L: Ádám, szerinted mit jelent a flexible?

04 Á: . hát' . biztosan flexibilis

05 L: talented?

06 Ss: tehetséges

07 L: there is an other word for talented . it's gifted egy másik nyelvben is létezik ez a szó' mit jelent a gift¹⁸ (wartet, will nicht erraten, an welche Sprache sie denkt)

08 Á: németül az a méreg

09 L: nagyon jó! Tehát akkor a gift a false friends-ekhez tartozik. Írjuk ki a false friend-es füzetünkbe a giftet is!

(Transkribiert von E. Kiss 2004)

In diesem Beispiel für die systematische Spracharbeit – nämlich für einen Vergleich – lässt der Lehrer vorerst Lernende vermuten. Im Beitrag 07 macht er sie zugleich auf ‚falsche Freunde‘ aufmerksam. Die Sensibilisierung für falsche Kognaten wirkt auf den Aneignungsprozess von beiden Sprachen positiv.

4. Schlussbemerkungen

Im Tertiärsprachenunterricht sollten ‚Fehler‘ differenzierter betrachtet werden. Das bedeutet, die Anerkennung des Transfers aus einer anderen, bereits erworbenen oder parallel zu lernenden Fremdsprache als Potenzial, als Chance für die Lernenden, sich in beiden Sprachen weiterzuentwickeln. Durch angemessenen Umgang mit Transfererscheinungen, wenn diese Lernerinitiativen, Lernerhypothesen als positiv aufgefasst, aufgegriffen und thematisiert werden, entfaltet sich zugleich das Sprachbewusstsein von Lernenden.

Der Prozess der Fehleridentifizierung bis zur Korrektur, d.h. bis zur Analyse des jeweiligen Lernproblems, sollte regelmäßig durch eine weitere Phase, nämlich durch den bewussten Sprachvergleich erweitert werden. Das setzt jedoch voraus, dass Lehrende die von den Lernenden gelernte andere Fremdsprache beherrschen, sonst sind sie nicht fähig, Lernenden Korrekturhilfen zur Verfügung zu stellen.

Die differenzierte Betrachtung von Fehlern, die Beschäftigung mit Abweichungen bedeuten also eine kreative Arbeit an der jeweiligen Zielsprache und zugleich an der anderen Fremdsprache. Dadurch wird ein wesentlicher Beitrag zur Entfaltung der Interimsprachen und Interimweltbilder von Lernenden, zur Mehrsprachigkeit geleistet.

¹⁸ Übers. [07: in einer anderen Sprache gibt es dieses Wort auch. Was bedeutet ‚gift‘
08: auf Deutsch heißt es ‚Gift‘

09: Sehr gut! Schreiben wir in unser ‚false Friend‘-Heft das Wort gift.]

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2001): Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität I: Lernalterssprache – Lernprozesse – Lernprobleme. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (HSK; Bd.19) Berlin, New York: de Gruyter, 677-684.
- Boócz-Barna, Katalin (2003a): Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht. Budapest: ELTE (PhD-Dissertation).
- Boócz-Barna, Katalin (2003b): Analyse von Sprachwechsel im DaF-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, 271-290.
- Boócz-Barna, Katalin (2005): „Aufgeklärter“ Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Möglichkeiten mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden anhand einiger Unterrichtsbeispiele. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. Budapest: Landesverwaltung der Ungarndeutschen, H.2, 40-47.
- Boócz-Barna, Katalin (2006a): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Knipf, E./Knapp, I. (Hg.): Budapest Beiträge zu DaF Budapest: ELTE Germanistisches Institut – UDV, 96-105.
- Boócz-Barna, Katalin (2006b): Funktionen bereits erworbener oder gelernter Sprachen im L3-Deutschunterricht in Ungarn. In: Putz, M. (Hg.): Multilingualism across Europe. Bolzano: European Academy (in Vorbereitung).
- Corder, S. Pitt (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics 5/2, 161-170.
- Dentler, Sigrid (1998): Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen. In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hg.): Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 31-47.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. (GER) (2001). München: Langenscheidt
- Göncz, Lajos (2002): A metanyelvi képességek fejlődése egy nyelvű és két nyelvű gyerekekénél [Entwicklung metakognitiver Fertigkeiten bei monolingualen und bilingualen Kindern]. Balatonalmádi: V. Psycholinguvisztikai Konferencia, 2002 (mündlicher Vortrag).
- Hansen, Margarete/Zuber, Barbara (2000): Zwischen den Kulturen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta (Hg.) (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. Stuttgart, München: Klett (Fremdsprache Deutsch Heft 20).
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Council of Europe Publishing.
- Kiss, Eszter (2004): Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs bei Fortgeschrittenen im DaF-Unterricht. Budapest (Script, Diplomarbeit ELTE Germanistisches Institut).
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (HSK; Bd.19) Berlin, New York: de Gruyter, 604-617.
- Kleppin, Karin (1995): Fehler als Chance zum Weiterlernen. In: Fremdsprache Deutsch. München: Klett (Sondernummer), 22-26.

- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch. (HSK; Bd.19) Berlin, New York: de Gruyter, 986-994.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“. Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, E./Petter, Y. (Hg.): Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Tübingen: Narr, 99-105.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. München: Goethe-Klett, H.II/1997, 11-16.
- Merten, Stephan (1997): Fremdsprachenerwerb als konstruktiver Prozeß. In: Neusprachliche Mitteilungen, 50, 3, 130-138.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L./Delanoy, W. (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 261-289.
- Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta et al. (Hg.) (2004): Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. München: Langenscheidt, Goethe-Institut. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache.
- Rampillon, Ute (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B./Neuner, G.: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Publishing, 85-103
- Rost-Roth, Martina (2003): Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch In: Hufeisen, B./Neuner, G.: Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Council of Europe Publishing, 51-84.