

Antonie Hornung
Zürich

Fehlerhafter Sprachgebrauch im Immersionsunterricht – „ein weites Feld!“

Il testo tratta dei problemi di produzione linguistica incontrati da studenti di lingua madre italiana in contesti di insegnamento immersivo. Si mettono in rilievo gli errori che ostacolano la comprensione, quali malintesi culturali, errori di fraseologia ecc. Per la correzione in aula bilingue si propone una via di mezzo che permetta di evitare il radicarsi degli errori linguistici e, nel contempo, favorisca il discorso disciplinare. Questa riflessione sulla didattica dell'errore in aula bilingue è vista nel contesto delle più recenti ricerche sull'acquisizione delle lingue.

1. Fehlerangst blockiert

Wir alle müssen und wollen uns heute mehr denn je in mehreren Sprachen flüssend und möglichst fehlerfrei ausdrücken. Vielfach stehen dabei die mündlichen Kompetenzen im Vordergrund. Doch auch die Fähigkeit, textsortenadäquate und kulturellen Textmustern entsprechende schriftliche Produkte zu verfassen, wird mehr und mehr von uns verlangt. Viele von uns aber kennen, wenn sie sich in Situationen der Fremdsprachenproduktion befinden, jenes unangenehme Gefühl, einen Fehler zu begehen und sich gegenüber der Gesprächspartnerin als inkompetent zu erkennen geben zu müssen, jene Situation des Schibboleth¹, die an unserer Identität kratzt, da sie uns der Einschätzung eines, wie wir oft auch mit Grund annehmen, Kompetenteren schutzlos ausliefert. Dieses Angstverhalten, eine Art Anti-Kommunikationskompetenz, die uns vielfach mehr behindert, als zu sprachlichem Handeln animiert, greift tief ein in unseren Gefühlshaushalt (Damasio 2005). Irgendwann im Verlauf unserer Sozialisation und Enkulturation haben wir es gelernt.

2. Fehler im Immersionsunterricht

Der Immersionsunterricht versteht sich als eine didaktische Methode, die die Entwicklung eben eines solchen Gefühls verhindern möchte, und zwar zum einen, weil er die Kommunikation in einer anderen als der in der Familie erworbenen Erstsprache im Unterricht als selbstverständlich pflegt und damit, und dies zum anderen, den Lernenden zu hohem Kompetenzniveau und folglich grosser Sicherheit

in der für sie fremden Sprache verhilft. Dies ist die Theorie (vgl. die Beiträge von Brohy und Le Pape-Racine in diesem Band), und die Praxis widerlegt sie nicht eigentlich (vgl. die Beiträge von Charpié, Schwob und Mero), wenngleich die Auswertung von Immersionsunterricht vielfach darauf hinweist, dass, wie aufgrund des heute vorhandenen Wissens über Spracherwerbsprozesse (vgl. z.B. Tomasello 2003) nicht anders zu erwarten, die rezeptiven Kompetenzen der Lernenden in einem derartigen Unterricht in wesentlich grösserem Umfang gefördert werden als die produktiven (vgl. z.B. Tedick / de Gotari / Glen 1998; Bukies 2005). Inwieweit Sprachlernprozesse in fremden Sprachen nach den gleichen Prozessregeln ablaufen wie der Erwerb der Erstsprache, ob es für die jeweiligen Sprachen bestimmte Lernabfolgen gibt (vgl. zum Erwerb des Deutschen durch französischsprachige Lernende Diehl u.a. 2000) und welche Rolle didaktische Massnahmen dabei spielen, ist von der Forschung noch zu wenig aufgearbeitet, als dass sichere Folgerungen gezogen werden könnten. Sicher scheint allerdings zu sein, dass nicht eine dem Gehirn eingebaute Universalgrammatik allfällige Fehler des Kommunikationskontexts automatisch relativiert, sondern dass die Qualität des Inputs, d.h. auch die Korrektheit des Inputs, für den Erwerb jeder Sprache eine entscheidende Rolle spielt. (z.B. Tomasello 2003, 5ff. und 9) Aus diesem Wissen ergeben sich wesentliche Folgerungen für das sprachliche Handeln im Immersionsunterricht, die ich im Folgenden skizzieren möchte.

2.1. Sprachliches Handeln im Unterricht oder: Warum wir in Immersionssituationen (zunächst) mehr Fehler machen

Jeder Unterricht, auch der in der Muttersprache der Lernenden, ist Immersionsunterricht, trägt doch der jeweilige Sprachgebrauch aller Beteiligten implizit zu ihrer Sprachentwicklung bei. Folglich ist es von Bedeutung, wer im Unterricht wieviel und wie spricht. Bereits Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation aus den 80iger Jahren verweisen auf eine kommunikative Problematik, die insbesondere den Frontalunterricht kennzeichnet:

Ca. 60 % aller Wörter im Unterricht werden vom Lehrer gesprochen, d.h. der Lehrer redet etwa 50mal soviel, wie dies dem einzelnen Schüler möglich ist. Jedem Schüler bleiben also lediglich 1-2 % des gesamten Sprechausmasses im Unterricht. Oder: Im Schnitt kann ein Schüler alle 3 Tage an den Lehrer eine Frage richten, während der Lehrer in diesem Zeitraum die Klasse, d.h. jedes Klassenmitglied, mit ungefähr 800 Fragen konfrontiert.
(Winkel 1988, 70)

Rein sprachdidaktisch betrachtet, verteilt ein derartig organisierter Unterricht die Kompetenzen asymmetrisch: Die produktive mündliche Kompetenz (Sprechen) und damit die ganze Last des Inputs liegt bei der Lehrperson, während den Lernenden eine hohe rezeptive mündliche Kompetenz (Zuhören / Hörverstehen) abverlangt wird. Ihre produktive Kompetenz ist aber im schriftlichen Bereich (Schreiben) gefragt, wo sie – abhängig von der Art der schriftlichen Aufgabe – die Sprache, die sie gehört (und gelesen) haben, richtig verwenden können sollen.

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht ist eine solche Situation derjenigen des Erstspracherwerbs vergleichbar, in der den ersten vollsprachlichen Äusserungen eines Kindes eine lange Phase der Sprachrezeption vorausgeht. Allerdings ändern sich die Lernvoraussetzungen und die Lernverhaltens-

weisen mit zunehmendem Alter (Gogtay u.a. 2004) und in Abhängigkeit von den Lernkontexten und Interaktionssituationen (Nardi 2006). Zudem wird im Verhältnis von Input und Sprachproduktion ein wichtiger Unterschied zwischen dem Sachfachunterricht in der Erstsprache der Lernenden und dem Sachfachunterricht in einer für sie fremden Sprache deutlich: Der im Immersionsunterricht angebotene sprachliche Input stellt in Quantität und Dichte nur einen Bruchteil des in der Erstsprache (bei Bi- oder Plurilingualen: in den Erstsprachen) ab der Geburt erlebten Sprachinputs dar. Während nämlich die Fachsprache der jeweiligen Disziplin im Sachfachunterricht in der Muttersprache auf einem bereits vorhandenen sprachlichen Fundament aufbauen und Terminologie und fachsprachliche Prädikation in eine vorhandene *alltägliche Wissenschaftssprache* (Ehlich 1999) integrieren kann, hat der Sachfachunterricht in einer anderen Sprache diese erst zu vermitteln und zu entwickeln. Da dies, immer noch spracherwerbstheoretisch gesprochen, in enormer Geschwindigkeit zu geschehen hat, bedarf Immersionsunterricht, je später er einsetzt, einer – bei Lernenden und Lehrenden – umso differenzierter entwickelten Sprachlichkeit und Sprachbewusstheit, an deren Weiterentwicklung er aber seinerseits auch teilhat.

Didaktische Massnahmen und Phantasie von seiten der Lehrperson sowie die Förderung von Lern- und Sprachbewusstheit, gezielte Lernaktivitäten und Übung von seiten der Schülerinnen und Schüler können dem sich wandelnden Lernverhalten Rechnung tragen wie auch den Mangel an Input kompensieren. In diesem Zusammenhang gewinnen kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsformen (vgl. die Beiträge von Abramini, Barberis und Inglin in diesem Band) an Bedeutung, da sie eine symmetrischere Kompetenzverteilung (Hören – Sprechen; Lesen – Schreiben) anstreben, um den

Lernenden Gelegenheit zu Übung in Wort und Schrift zu geben. Als aktive MitgestalterInnen ihres Lernprozesses verstossen Lernende in einem so konzipierten Unterricht, in dem sie, spracherwerbstheoretisch gesprochen, verfrüht, d.h. trotz noch geringen Inputs, eigenständig fremde Sprache produzieren, logischerweise häufiger und vielfältiger gegen Normen der fremden Sprache als in einem auf richtiges Nachsprechen und Nachschreiben des Vorgesagten ausgerichteten Unterricht.

2.2. Versuch einer Fehlertypologie für den Immersionsunterricht

Verstösse gegen den richtigen Gebrauch einer fremden Sprache sind nicht nur grammatikalische Fehler im engeren Sinne der lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachrichtigkeit. In einem weiteren Sinne geht es um die Verständlichkeit, die bei Missachtung der *Wahlverwandtschaften der Wörter*², bei Unkenntnis der Festigkeit von Phraseologismen und idiomatischen Wendungen trotz morphosyntaktischer Richtigkeit oder auch bei falschem Gebrauch logischer Verknüpfungsmittel gestört sein kann. In einem noch weiteren Sinne stellen sich Fragen kulturell geprägter Kommunikationsformen und Textmuster. Da es zu den wesentlichen Zielen des Immersionsunterrichts gehört, den Erwerb einer fremden Sprache *by doing* an das Erlernen sachfachlicher Inhalte zu koppeln, ergeben sich hier für den Umgang mit sprachlichen Fehlern andere Schwerpunkte als im Sprachunterricht. Zwar wird auch im fremdsprachigen Sachfachunterricht das Ziel einer perfekten Beherrschung der Immersionssprache durch die Lernenden verfolgt, aber im Vordergrund steht der Gebrauch der Sprache, stehen Kommunikations- und Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit sich in Wort und Schrift sachgemäss, verständlich und unmissverständlich auszudrücken. Unter diesem Gesichts-

punkt werde ich deshalb im Folgenden eine Fehlertypologie aufstellen und den Umgang mit den verschiedenen Arten von Fehlern skizzieren.

2.2.1. Kulturelle Unterschiede im Immersionsunterricht

Bildungssysteme haben ihre je eigene Kultur; die in ihnen üblichen Kommunikationsformen sind nicht beliebig übersetzbar, weshalb auch z.B. in fremden Ländern ausgebildete Lehrpersonen, zumindest auf voruniversitärer Stufe, in der Regel keinen und jedenfalls keineswegs leicht Zugang zu Lehrberufen in den öffentlichen Bildungsinstitutionen eines Landes finden. Didaktische Traditionen, Lehrstile und Lernstile und nicht zuletzt

die Bewertungsformen driften bisweilen weit auseinander.

Wiewohl interkulturelle Kommunikation in Forschung und Ausbildung zu einem wesentlichen Thema avanciert ist, scheint sie im Immersionsunterricht nicht auf allen Stufen für relevant gehalten zu werden. Kulturspezifisch adäquates Verhalten gilt vorwiegend in denjenigen Lehrkontexten viel, in denen fremdsprachige Kinder und Jugendliche durch den Spracherwerb integriert, d.h. in eine Gastkultur hereingeholt werden sollen, oder aber auch in denjenigen Lehrkontexten, in denen Ausbildung in Hinblick auf ökonomische Berufsfelder im globalen Handel (z.B. zwischen China und Europa) und in internationalen Organisationen erfolgt

(trotz oder gerade auch wegen der in solchen Kontexten tendenziell monolingual auf *International English* erfolgenden Kommunikation). In beiden Fällen wird der Unterricht meist von Lehrpersonen der Zielkultur erteilt, die diese auch durch ihren Habitus, ihr Handeln und Verhalten repräsentieren.

Hingegen spielen im eigentlichen Immersionsunterricht, in dem in institutioneller Umgebung Sachfächer in einer fremden Sprache unterrichtet werden, kulturelle Unterschiede und damit auch mögliche Verstösse gegen kulturspezifische Kommunikationsformen häufig, wenn überhaupt, dann nur eine untergeordnete Rolle. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass im deutschsprachigen Kontext



IMMERSIONE... negli spazi infiniti tra mare, cielo e terra.

im auf Französisch erteilten Mathematikunterricht nicht in der französischen Art Mathematik getrieben wird, sondern dass man sich auf deutsche Art, aber in französischer Sprache mit Mathematik beschäftigt. Zu erkennen sind derartige Kulturbrüche daran, dass im Immersionsunterricht häufig nicht, und dies nicht nur aus Sprachkompetenzgründen der Lernenden, die Lehrbücher des Landes der jeweiligen Sprache verwendet werden, sondern dass vielfach Übersetzungen der eigenen Lehrmaterialien angefertigt werden.

Auch werden kulturspezifische Höflichkeitskonventionen, wie sie sich auch für die Kommunikation zwischen Lehrperson und Schülerin(nen) oder Schüler(n) bildungstraditionsspezifisch herausgebildet haben, in Immersionssituationen tendenziell eher negiert. Ein – wenn auch vielleicht unbedeutend erscheinendes – Beispiel dafür sind die Formen des Siezens und Duzens. Duzen hat in Kulturen, in denen man auch siezt, völlig andere kulturspezifische Konnotationen als in Kulturen, in denen es nur eine Form der personalen Anrede gibt und Hierarchien durch andere sprachliche Mittel kommuniziert werden. Duzen hat auch in symmetrischen Kommunikationssituationen, wie beispielsweise unter italienischen UniversitätskollegInnen der gleichen Hierarchiestufe, oder in asymmetrischen Kommunikationssituationen (hierarchische Unterschiede der Gesprächsbeteiligten, wie z.B. zwischen Lehrperson und SchülerIn) eine unterschiedliche Bedeutung und wird demzufolge different gehandhabt. So gilt im deutschen Bildungssystem die Regel, dass Schülerinnen und Schüler ab dem 11. Schuljahr zu siezen sind, während im italienischen selbst Hochschullehrende ihre längst erwachsenen Studierenden noch bei der Master-Abschlussprüfung duzen. Wünschbar in Hinblick auf kommunikative Kompetenz in der Zielkultur Deutsch wäre es deshalb für italienische Lernende, dass eine

Lehrperson, die italienische SchülerInnen auf Deutsch in Geschichte unterrichtet, diese ab dem 11. Schuljahr siezt, obwohl sie in den anderen Fächern weiter geduzt werden.

Es gibt zahlreiche dieser im schulischen Alltag oft übersehenen kulturrelevanten Details³ und man kann geteilter Meinung sein, ob sie wie auch fachliche Methoden und Traditionen im Immersionsunterricht, dessen primäres Ziel die bildungsinstitutionell vorgegebene Kompetenz im Sachfach bleibt, übernommen werden sollen. Wichtig erscheint aber doch, dass über den Sprachgebrauch hinaus die Sensibilität für das kulturell Andere auch aus dem Immersionsunterricht nicht ausgeklammert wird. Denn Verstöße gegen kulturelle Normen behindern die Kommunikation mit autochthonen SprecherInnen einer Sprache oft wesentlich mehr als grammatikalische Fehler. Dies umso mehr, je korrekter und perfekter eine andere Sprache beherrscht wird.

2.2.2. Verständnisrelevante vs. normrelevante Sprachverstöße

Eine weitere Quelle möglicher Missverständnisse im fremdsprachlichen Diskurs sind Verstöße gegen den in einer Sprachgemeinschaft üblichen Gebrauch der Wörter in ihren semantischen Bezügen und mehr oder weniger festen sprachlichen Konstruktionen. So *fahren* wir beispielsweise auf Deutsch *nach Italien*, während auf Italienisch *andare in Italia* üblich ist, wobei wir unsere italienische Gesprächspartnerin aber auch verstehen, wenn sie sagt: *Ich gehe in den Ferien *in Deutschland*. Oder auf Italienisch das relativ häufig verwendete *prendere in considerazione*, dem auf Deutsch ein eher selten gebräuchliches *in Erwägung ziehen* entspricht. Nicht alle, aber viele dieser sprachlichen Konstruktionen sind verständnisrelevant, was ich im Folgenden an einigen Beispielen aufzeigen möchte.

Missverständlicher Sprachgebrauch

Korrekturbedürftig sind im Immersionsunterricht ganz sicher all diejenigen Sprachverstöße, die zu sachlichen Missverständnissen führen können. Es handelt sich hierbei, wenn nicht um mangelndes oder fehlerhaftes Sachwissen, sondern – sprachkompetenzbedingt – vielfach um Kreuzungen fremdsprachlicher Formulierungen mit sprachlichen Versatzstücken, die wörtlich und/oder konstruktional aus der Muttersprache übertragen wurden. Es gibt aber auch missverständliche Formulierungen, bei denen gehörte Lautkombinationen mit einem vermutlich schriftlich bereits bekannten, ebenso oder ähnlich klingenden Wort verknüpft werden, das jedoch etwas völlig anderes bedeutet (vgl. unten, Bsp. 1).⁵ Derartige Fehler gehören wohl zu den interessantesten Verstößen gegen zielsprachliche Normen, weil sie im Kontext eigenständiger Lerner Sprachproduktion entstehen, vielfältige Ursachen haben können und Rückschlüsse auf das Sprach-Lernverhalten der Einzelnen in der Immersionssituation erlauben.

Bsp. 1⁶: Hörassoziation

[...] *Man muss auch *unterschreiben, dass die Emotion wirklich oder fingiert sein kann.* [...]

Es ist offensichtlich, dass in Bsp. 1 das Verb *unterschreiben* nicht in seiner Bedeutung gemeint sein kann, sondern dass eine Verwechslung von *unterschreiben* mit *unterstreichen* vorliegt, die sich vermutlich aufgrund der lautlichen Analogie der beiden deutschen Verben ergeben hat. Gemeint war wohl: „Man muss auch beachten,...“ oder „Es ist zu betonen,...“, eine Bezeichnung sprachlichen Handelns im deutschen Fachtext, die im Italienischen häufig mit dem Verb *sottolineare* ausgedrückt wird. *Sottolineare* wird auch mit *unterstreichen* übersetzt; die lautlich indizierte Verwechslung liegt auf der Hand.

Bsp. 2: Verquickung von Sach- und Sprachproblem

[...] Nach Jakobson **bezieht sich das Sprechen auf sich selbst** in der poetischen Funktion, **und die Sprache zieht ihre Form in Betracht**. [...]

Die Fehlerproblematik in Bsp. 2 ist hingegen wesentlich komplizierter. Hier behindert sichtlich eine Kombination von Verstössen das Verständnis der Aussage. Sowohl wurden Termini unnötig aus der Fachsprache ins Deutsche übersetzt (*selbstreferentiell* → *bezieht sich auf sich selbst*) als auch ein an sich richtiger Phraseologismus (*etwas in Betracht ziehen*) falsch verwendet (ein Abstraktum, hier: *Sprache*, kann nicht etwas in Betracht ziehen, das kann nur ein Mensch).

Die Schwierigkeiten mit dem fremdsprachlichen Ausdruck machen aber auch auf in der Sache begründete Verständnisprobleme aufmerksam und damit die Verquicktheit des sprachlichen Lernens mit dem sachlichen Lernen deutlich. Vage wird erkennbar, dass die Verfasserin den Gedanken, den wiederzugeben sie sich bemüht, vielleicht verstanden hat, aber um sicher zu gehen, muss die Lehrperson eine sachlich und sprachlich korrekte Neuformulierung anbieten. Für das vorliegende Beispiel lautete das etwa so: „Nach Jakobson ist Sprache in der poetischen Funktion selbstreferentiell, d.h. die Bedeutung der Zeichen liegt in ihnen selbst.“

Bsp. 3: Phorik

[...] Ihre Migration ist eine interessante Migration, weil **sie** ein spezieller Fall ist. [...]

Eine weitere, das Verständnis von Aussagezusammenhängen erschwerende Fehlerquelle, die in der mündlichen Kommunikationssituation meist keine Rolle spielt, mit der aber auch Muttersprachige beim Textverfassen noch zu kämpfen haben, ist der Gebrauch von Wörtern mit Verweischarakter. Hier in Bsp. 3 handelt es sich um das Personalpronomen *sie*,

das sich sowohl auf die weibliche Bezugsperson von *ihre Migration*, als auch auf *interessante Migration* beziehen kann. Was gemeint ist, kann nur der Kontext erklären oder eine Präzisierung dessen, was mit ..., *weil sie ein spezieller Fall ist* gemeint sein könnte. Wenn die Klarheit in der Sache nicht gewährleistet ist, sollte auch hier ein Formulierungsangebot gemacht werden, wie etwa: „..., weil sie (die Migrantin) zuerst nach Italien und dann in die Schweiz emigriert ist.“ Oder: „..., weil es sich bei der Emigration aus China über Italien in die Schweiz um einen speziellen Fall handelt.“

Schwierigkeiten mit sprachlichen Konstruktionen

Bsp. 4: fehlerhafte Wortwahl

[...] Dort **traf** sie wieder eine ganz unbekannte Sprache, die sie heute noch **am kennen lernen** ist. [...]

Nicht leicht haben es italienischsprachige Deutschlernende, für die im vorliegenden Fall des Hauptsatzprädikats in der Erstsprache das Verb *incontrare* genügen würde, aus der Kommunikation im Sprachbad auf Deutsch die Bedeutungsnuancen der deutschen Verbkomposita zu erschliessen. Bsp. 4 ist ein typischer Beleg dafür, sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz.

Eine akzeptable Formulierung des Hauptsatzes wäre im Deutschen z.B.: „Dort **traf** sie wieder **auf** eine ganz unbekannte Sprache, ...“ oder „Dort **traf** sie wieder eine ganz unbekannte Sprache **an**, ...“, nicht aber die von der Schülerin gewählte Formulierung. Das gleiche Problem demonstriert der Verbgebrauch in der zweiten Satzhälfte: Italienisch *conoscere* deckt die Bedeutung der beiden deutschen Verben *kennen* und *kennenlernen* ab. Dass es beide Verben gibt, weiss die Schülerin; was sie hier vermutlich aber sagen möchte, ist kaum, dass die von ihr befragte Person immer wieder neu beginnt die fremde Sprache kennen-

zulernen, sondern wohl eher, dass der Prozess des Sprachlernens zum Zeitpunkt des Interviews, das sie mit der Betroffenen geführt hat, immer noch weiter geht, also beispielsweise: „Dort lernte sie wieder eine völlig neue Sprache kennen,

- a) die sie immer noch **am Lernen** ist.“
- b) die zu lernen sie sich immer noch **bemüht**.“
- c) die sie aber bis heute noch **nicht richtig kennt/kann**.“

Keine der hier vorgelegten Varianten überzeugt hundertprozentig. So zeigt der Versuch, eine in der Zielsprache lexikalisch und sinngemäss richtige und dem Sprachgebrauch entsprechende Version für das im Schülerbeispiel unkorrekt Gesagte zu finden, deutlich, dass a) die exakte Bedeutung derart halbbrichtig formulierter Aussagen keineswegs einfach und eindeutig feststellbar ist, und dass b) die fehlerhafte Schüleraussage in der Zielsprache nicht ohne weiteres adäquat wiedergegeben werden kann.

Bsp. 5: Verstoss gegen die Wahlverwandtschaften der Wörter

[...] Dieses Thema kann auch lächerlich ***aussehen**, aber *erstens* ist dieses Thema wichtig, weil *könnte* alle Schüler und Schülerinnen betreffen und *zweitens* weil unsere Gewohnheiten verändert können werden. [...]

Auch an diesem Beispiel ist zu sehen, dass die von der Schülerin gewählte Formulierung im Deutschen nicht akzeptiert werden kann, weil entweder das Verb verwechselt oder das falsche Wort aus dem Angebot des Wörterbuchs gewählt wurde. Auch hier kann man den Fehler als Immersionslehrperson überlesen, weil man verstanden hat, was gemeint ist, oder aber man trägt durch korrigierende Reformulierung wie etwa „Dieses Thema mag lächerlich erscheinen, ...“ zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei, wie dies auch Sachfachlehrpersonen, die ihre SchülerIn-

nen in deren Muttersprache unterrichten, auf Sekundarstufe I und II in der Regel zu tun pflegen.

Bspp. 6: Phraseologismen

a) *Das bedeutet, dass die Menschen [können] eine Entscheidung ***nehmen** [können], auch wenn sie noch jung sind.*

b) *Im Hotel begegnet er einem Jungen namens Tazio, dessen gottähnliche und verführerische Schönheit den Künstler in Bann **setzt**.*

c) *Die Versuchung **ist nahe**,...*

Entscheidungen **trifft** man im Deutschen, die Schönheit **schlägt** einen in Bann, eine Versuchung **liegt** nah (Bspp. 6b und c stammen aus Texten von deutschen Muttersprachlerinnen) – die Frage liegt auf der Hand: Wie wichtig ist die phraseologische Präzision im fremdsprachigen Sachfachunterricht, wenn die fachlichen Inhalte doch stimmen und verständlich genug vermittelt sind und wenn nicht einmal jugendliche Muttersprachige auf Sekundarstufe I perfekt damit umgehen können? Sicher ist, dass man sich in einer fremden Sprache nur bis zu einem bestimmten Grad ohne Phraseologismen verständigen kann und dass die Missachtung der Wahlverwandtschaften der Wörter in der Kommunikation mit autochthonen SprecherInnen zwar nicht notwendig Missverständnisse, aber häufig Irritation erzeugt. Dies gerade auch in einer höchst idiomatischen Sprache wie dem Englischen. Es wäre also wünschenswert, dass Immersionslehrpersonen auf den korrekten Gebrauch von Phraseologismen Wert legen, insbesondere, da sich zeigt, dass sie nicht ohne weiteres spontan erworben werden. Wie sonst fänden sich Probleme damit auch in Texten von Muttersprachigen? Vielmehr ist anzunehmen, dass sie im Input, d.h. für den Immersionsunterricht in der alltäglichen Kommunikation im Klassenzimmer, zu wenig häufig vorkommen, um sicher automatisiert werden zu können. Hier, im Bereich der Lexik, tut sich also für die Lehrperson im Immersionsunterricht ein weites Feld für

helfende Korrekturen auf, und zwar, wie in der Praxis vielfach zu beobachten ist, nicht unbedingt bezüglich der Terminologie, sondern vielmehr bezüglich der Prädikationen, der die Termini einkreisenden Formulierungen also, für die eben jede Sprache ihre eigenen Ausdrucksweisen entwickelt hat (vgl. hierzu Humboldt, 1836/1998), und die als feste sprachliche Konstruktionen erworben werden, so dass die Frage der grammatikalischen Richtigkeit ihrer einzelnen Bestandteile sich in vielen Fällen erübrigt.

3. Mit Sprachverstößen umgehen

Wenn ich in den beiden obigen Abschnitten bei der Auswahl der Beispiele für Verstöße gegen den richtigen Sprachgebrauch im Deutschen in Immersionssituationen den Schwerpunkt auf den Bereich der sprachlichen Konstruktionen und weniger auf den grammatikalischer Normverstöße (z.B. Genus-, Numerus-, Kasusprobleme, Konjugation und Wortstellung im Satz usw.; vgl. hierzu insbesondere Diehl u.a. 2000) gelegt habe, so zum einen, weil die Fehlerdiskussion sich häufig gerade auf den von mir hier vernachlässigten Bereich konzentriert (vgl. z.B. Tedick / de Gortari / Glen 1998), und weil es andererseits nicht Aufgabe des Immersionsunterrichts sein kann, jene didaktischen Fehler des traditionellen Sprachunterrichts, weshalb dieser vor Zeiten in Kanada durch Immersionsunterricht ersetzt wurde, wieder neu aufzulegen.

Selbstverständlich kann es auch nicht angestrebte Begleiterscheinung dieser Art des Unterrichts sein, dass durch kontinuierlich nicht reparierten fehlerhaften Sprachgebrauch Fossilisierungen entstehen, gegen die später nur schwer Remedium zu schaffen ist. Gleichzeitig sollen aber auch Fehlerangst und Blockaden vermieden werden, damit sich im Klassenzimmer

der sachfachbezogene Diskurs entfalten kann. Der richtige Weg führt also auch hier, wie eigentlich immer in der Didaktik, zwischen Skylla und Charybdis hindurch und bedarf der situationsbezogenen Sensibilität und Kreativität der Lehrperson und aller an der Unterrichtskommunikation Beteiligten.

Tedick, de Gortari und Glen (1998) weisen in ihrer Zusammenfassung der Forschung über Fehlerkorrekturen darauf hin, dass die Aufmerksamkeitslenkung der Lernenden auf Reparaturmechanismen bei diesen Reparaturaktivitäten erzeuge, während richtige Reformulierung einer falschen Aussage durch die Lehrperson keinerlei Lerneraktionen auslöse.⁷ Dass Aufmerksamkeitslenkung (*noticing*) bezüglich des Erwerbs von Sprachen eine zentrale Größe darstellt, scheint inzwischen unbestritten (Schmidt 2001). Es ist aber dennoch zu fragen, inwieweit die Aufmerksamkeit im Immersionsunterricht selbst vom Fachdiskurs ab- und auf grammatikalische Normfragen hingelenkt werden soll und ob seine spracherwerbsrelevante Funktion nicht vielmehr im Aufmerksamkeitswecken zu sehen ist. Da nämlich die Sprache in dieser Form des Unterrichts per definitionem nicht Gegenstand, sondern Medium des Lernens ist, steht die sachfachbezogene Kommunikation im Vordergrund. Und damit werden sprachliche Handlungsformen wie beispielsweise Aussage, Erklärung, Frage, Antwort oder, spezieller, die Darstellung eines Sachverhalts, die Beschreibung eines Vorgangs, der Bericht über einen Versuch usw. vorrangig und folglich auch die in einer Sprache dafür üblichen Formulierungen und Textmodelle. Es ist dieser Bereich der sprachlichen Konstruktionen und kulturspezifischen Textmuster, in dem der Immersionsunterricht seine besondere Qualität entfalten kann.

Anmerkungen

¹ *Schibboleth* bedeutet wörtlich 'Getreideähre', wird aber in der Bedeutung von 'Kennwort' oder 'Codewort' verwendet. Das Wort entstammt dem Buch Richter (Kap. 12, 5ff.) Es sind hier die Gileaditer, die ihre Feinde (die Ephraimiten) daran erkennen, dass sie nicht ihre Sprache sprechen, und sie deshalb in die Fluten des Jordan werfen. Wörtlich heißt es an dieser Stelle: (...) *Und wenn ephraimitische Flüchtlinge (kamen und) sagten: Ich möchte hinüber! fragten ihn die Männer aus Gilead: Bist du ein Ephraimite? Wenn er nein sagte, forderten sie ihn auf: Sag doch einmal „Schibboleth“. Sagte er dann „Sibboleth“, weil er es nicht richtig aussprechen konnte, ergriffen sie ihn und machten ihn dort an den Fluten des Jordan nieder. So fielen damals zweihundvierzigtausend Mann aus Ephraim.*

Eine analoge Situation der markierenden Erkennung des Anderen durch Sprache stellt das Neue Testament in Matthäus 26 dar: Petrus versucht nach der Verhaftung Jesus' von Nazareth seine Jüngerschaft zu verbergen, wird aber von den Schergen erkannt: „deine Sprache verrät dich“ (Mt. 26, 73).

² Der Begriff der „Wahlverwandtschaft“ stammt aus der Chemie und drückt die besondere Neigung zweier Elemente zur Vereinigung aus. Goethe übernahm ihn als Titel für seinen berühmten Ehebruchsroman, die alle gesellschaftlichen und moralischen Schranken durchbrechende Anziehungskraft zweier Menschen damit bezeichnend. Übertragen auf das Verhältnis der Wortbeziehungen in einer Sprache, meint der Begriff die in ihr ausgeprägten und nur so verwendeten Kombinationen von Wörtern, wobei die einzelnen Wörter einer solchen Kombination nicht beliebig durch andere Wörter gleicher Funktion ersetzbar sind. Z.B. kann man im Deutschen sagen: „ein Thema wirkt lächerlich“, aber nicht: *,ein Thema sieht lächerlich aus“ (vgl. unten, Bsp. 5). Phraseologismen hingegen sind feste Formen der Wortkombination. So sagt man beispielsweise im Deutschen „eine Frage stellen“ und nicht *,eine Frage geben“ oder *,eine Antwort stellen“. Oder im Italienischen ist üblich „dare un esame“, während man im Deutschen „eine Prüfung ablegt“ und nicht „gibt“.

³ Diesbezüglich besteht erheblicher Forschungsbedarf, und zwar sowohl für den Fall der *Pulldidaktik* (fremdkulturelle Fachlehrperson, z.B. italienische Kunstlehrerin im Kunstunterricht an einer Deutschschweizer Schule oder einheimische Lehrperson im Unterricht mit fremdkulturellen Jugendlichen) bezüglich der Wirkung fremder kulturspezifischer Lehrverhaltensweisen auf einheimische Lernende bzw. einheimischer Lehrverhaltensweisen auf kulturell fremde Lernende, wie auch für den Fall der *Pushdidaktik* (Lehrperson und Lernende gehören der gleichen Sprach- und Lernkultur an) bezüglich der interkulturellen Kompetenz der Lernenden in authentischen Kommunikationssituationen.

⁴ * markiert einen Normverstoss.

⁵ Darauf, dass hinter den beiden hier skizzierten

Fehlertypen im ersteren Fall tendenziell explizite Sprachlerner zu vermuten sind, also solche, die die Regel brauchen, um in der fremden Sprache zu formulieren, und dass es sich im letzteren Fall tendenziell um implizite Sprachlerner handelt, d.h. Lernende, die aus der Situation des Sprachgebrauchs heraus Sprache lernen und spontan zu gebrauchen versuchen, verweisen die ausführlichen Analysen von Lerntagebüchern in Nardi (2006).

⁶ Die folgenden Beispiele entstammen Beiträgen von italienisch- und anders fremdsprachigen SchülerInnen des *Liceo Artistico* in Zürich und von italienischsprachigen Deutschstudierenden der Universität Modena. Sie entsprechen, abgesehen von der Zeichensetzung, die korrigiert wurde, dem jeweiligen Original. Die fehlerhafte Stelle wurde durch Fettdruck hervorgehoben. Grammatikalische Verstösse wurden zudem durch einen Stern [*] gekennzeichnet.

⁷ *Lyster and Ranta found that approximately 34% of the student utterances audiotaped during those 18 hours of class time contained some type of error. Teachers responded with some type of corrective feedback to 62% of all errors produced by students. Of all the utterances produced by the teachers in response to learner errors, 55%, or slightly over half, were found to lead to uptake of some type of the part of the learner. However, only 27% of the feedback utterances led to student repair. [...] Lyster and Ranta summarize that student-generated repairs are important in language learning because they indicate active engagement in the learning process on the part of students. This active engagement occurs when there is negotiation of form, or when the students have to think about and to respond to the teacher's feedback in some way. And this negotiation of form occurs when the teacher does not provide the correct form but instead provides cues to help the student consider how to reformulate his or her incorrect language.* (Tedick / de Gortari / Glen 1998).

Literatur

BUKIES, G. (2005): *Das Modell Bologna: Deutsch lernen durch Immersion in der Sekundarstufe*. Diss. Modena (Ms.)

DAMASIO, A. R. (2005): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin, List.

DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer (RGL 220)

EHLICH, K. (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprachen*, in: Info DaF 26, Nr.1, p. 3-24.

HERNANDEZ, A. / PING, Li / MACWHINNEY, B. (2005): *The emergence of competing modules in bilingualism*, in: Trends in Cognitive Sciences, Vol 9 No. 5 May, p. 220-225.

HORNUNG, A. / MORLET, N. (2000): *Mög-*

lichkeiten und Grenzen im bilingualen Sachunterricht: Theoretische Voraussetzungen und ihre Realisierbarkeit im Klassenzimmer, in: BÖRNER, W. / VOGEL, K. (Hrsg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, p. 99-121.

HUMBOLDT, W. von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hg. von DI CESARE, D. Paderborn, Schöningh/UTB 1998.

NARDI, A. (2006): *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Diss. Zürich (Ms).

TEDICK, D. J. / DE GORTARI, B. / GLEN, F. (1998): *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, in: ACIE Newsletter, vol. 1, number 3.

TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass., and London, England, Harvard University Press.

SCHMIDT, R. (2001): *Attention*, in: ROBINSON, P. (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, University Press, p. 3-32.

VOLLMER, H. J. (2002): *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht*, in: BACH, G. / NIEMEIER, S. (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt a. M. u.a., Lang, p. 139-158.

WINKEL, R. (1988): *Der gestörte Unterricht*. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp.

Internetadressen:

Gogtay, Nitin / Giedd, Jay N. / Lusk, Leslie / Hayashi, Kiralee M. / Greenstein, Deanna / Vaituzis, A. Catherine / Nugent, Tom F. / Herman, David / Clasen, Liv S. / Toga, Arthur W. / Rapoport, Judith L. / Thompson, Paul M. (2004): *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. Child Psychiatry Branch, National Institutes of Mental Health, National Institutes of Health, Bethesda, MD 20892; and Laboratory of Neuro Imaging, Department of Neurology, University of California School of Medicine, Los Angeles, CA 90095-1769. <http://www.loni.ucla.edu/~thompson/DEVEL/PNASDevel04.pdf> [Juni 2006]

Antonie Hornung

unterrichtet Deutsch am Liceo Artistico, Zürich, ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich und lehrt germanistische Linguistik an der Universität Modena. Sie forscht in den Bereichen Schreibdidaktik, Textlinguistik, Motivation und Sprachenpolitik. Sie ist seit Nov. 2000 Präsidentin der APEPS.