

Reihe
Germanistische
Linguistik

24

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta
und Herbert Ernst Wiegand

Dieter Cherubim (Hg.)

Fehlerlinguistik

Beiträge zum Problem
der sprachlichen Abweichung

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1980



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Fehlerlinguistik : Beitr. zum Problem d. sprachl. Abweichung / Dieter Cherubim (Hg.). -

Tübingen : Niemeyer, 1980.

(Reihe germanistische Linguistik ; 24)

ISBN 3-484-10364-7

NE: Cherubim, Dieter [Hrsg.]

ISBN 3-484-10364-7 ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag Tübingen 1980
Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege zu vervielfältigen. Printed in Germany. Druck: Becht-Druck, 7403 Ammerbuch-Pfäffingen.

Inhalt

Vorbemerkung	VII
HANS RAMGE, Fehler und Korrektur im Spracherwerb	1
RUDI KELLER, Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht	24
BERT-OLAF RIECK, Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiter	43
HORST RAABE, Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch	61
HEINRICH LÖFFLER, Dialektfehler. Ansätze zu einer deutschen „Fehlgeographie“	94
WOLFGANG STEINIG, Zur sozialen Bewertung sprachlicher Variation	106
DIETER CHERUBIM, Abweichung und Sprachwandel	124
CLAUS HEESCHEN, Zur Beurteilung und möglichen Fehlbeurteilung syntaktischer Leistungen bei Apatikern	153
GOTTFRIED KOLDE, Auswirkungen sprachlicher Fehler	172
ANNE BETTEN, Fehler und Kommunikationsstrategien	188
HORST SITTA, Zum strategischen Einsatz von Normverstößen	209
GUNTER PRESCH, Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll	224
GUDULA LIST, Fehler beim Verstehen	253
URSULA OOMEN, Poetische Abweichungen und poetische Zeichenprozesse	266
Bibliographie	279

Adoptant l'état d'esprit de l'observateur qui se refuse à corriger ce qui est, je me suis penché sur la vie des signes avec le seul souci de l'objectivité, pour rechercher en quoi les fautes sont conditionnées par le fonctionnement du langage et comment elles le reflètent; car il est bien improbable, ami lecteur, que vous fassiez des fautes pour le simple plaisir d'être incorrect.

H. Frei, La Grammaire des Fautes 1929

Vorwort

Der vorliegende Band will keine neue linguistische Teildisziplin begründen,¹ sondern greift im Interesse einer stärkeren Problemorientierung sprachwissenschaftlicher Praxis ein Thema auf, das immer schon Gegenstand alltäglicher wie wissenschaftlicher Reflexion über Sprache war. Die *ständige* Aktualität dieses Themas ergibt sich aber daraus, daß Sprachen als historisch bedingte Verfahren des kommunikativen Handelns immer zugleich die Existenz von Regeln voraussetzen *und* Abweichungen von diesen Regeln zulassen, die keineswegs nur negative, sondern auch positive Funktionen erfüllen. Ungeachtet dieser jeder Sprache immanenten Dialektik galt das Interesse der Sprachtheoretiker, Sprachbeschreiber und Sprachbenutzer traditionsgemäß mehr den Regeln als den Abweichungen. Das führte dazu, daß die Abweichungen, wenn sie überhaupt Berücksichtigung fanden, meist nur den Regeln kontrastiert, nicht aber auch als Gegenstände eigener Art behandelt wurden. Daran hat sich seit den antiken Diskussionen über die Kriterien der Sprachrichtigkeit (Siebenborn 1976) bis hin zu den modernen Untersuchungen über den Charakter von Sprachnormen (von Polenz 1973, Gloy & Presch 1975, 1976, Hartung u.a. 1977) oder über die Qualität von Grammatikalitäts- bzw. Akzeptabilitätsbewertungen (Quirk & Svartvik 1966, Steube 1968, Svartvik 1973a) wenig geändert.

Die Beschäftigung mit sprachlichen Abweichungen kann jedoch nicht nur sprachtheoretisch begründet, sondern auch methodologisch gerechtfertigt werden. Denn die Problematik von Abweichungen gehört zu den zentralen Themen der Sprachwissenschaft, an denen diese Disziplin immer wieder ihre Voraussetzungen, Grundlagen und Verfahren erproben muß. Das bedeutet aber auch, daß ein derartiges Thema gerade nicht *einmal* bzw. endgültig und hinreichend abgehandelt werden kann, sondern daß es ständig neu erörtert und bearbeitet werden muß, weil in ihm die spezifischen Interessen jeder historisch aktuellen Sprachwissenschaft virulent werden. Zugespitzt kann das bedeuten, daß Diskussionsbeiträge wie die vorliegenden in gewissen zeitlichen Abständen

1 Der Titel nimmt zudem in modifizierter Form den von M. Bierwisch (1970) verwendeten Ausdruck *Fehler-Linguistik* auf.

immer wieder neu angefordert und zusammengestellt werden müßten (vgl. auch Fromkin 1973).

Anliegen dieses Bandes, der sich nicht nur an Sprachwissenschaftler, sondern gerade auch an Sprachpraktiker (d.h. kritische Sprachlehrer und -benutzer) wendet, ist daher weniger, anhand vieler Beispiele zu zeigen, was genau Abweichungen sind, als vielmehr deutlich zu machen, welche Probleme auftreten, wenn Abweichungen festgestellt, beschrieben und bewertet werden. Für den Leser der Beiträge ergibt sich daraus auch, daß viele der hier als Abweichungen oder Fehler deklarierten sprachlichen Erscheinungen möglicherweise mit guten Gründen nicht als Abweichungen angesehen werden dürfen, so daß zu fragen bleibt, warum sie als solche behandelt wurden oder behandelt werden konnten. Allen Beiträgen ist darüber hinaus gemeinsam, daß sie dem *Sinn* sprachlicher Abweichungen auf der Spur sind. Damit sollen nicht der Un-Sinn oder die negativen Funktionen unterschlagen werden, die manche Abweichungen unter kognitiven, kommunikativen oder sozialen Aspekten haben können. Dennoch scheint über die bisher weitgehend vernachlässigten „positiven“ Aspekte sprachlicher Abweichungen eher die Anerkennung und Integration einer *eigenständigen* (und weniger voreingenommenen) Beschäftigung mit diesen Phänomenen in der Sprachwissenschaft und Sprachpraxis erreichbar zu sein.

Es geschieht nicht ohne Grund, daß bei der Behandlung von sprachlichen Abweichungen auch der Ausdruck *Fehler* verwendet wird. Dieser Ausdruck entspricht unseren alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Sprache, seit wir die Techniken kommunikativen Handelns in Prozessen von Nachahmung, kreativem Entwurf und Korrektur erlernt haben, und er bestimmt weitgehend die Wahrnehmung und Behandlung entsprechender Erscheinungen, wie sie uns unter den verschiedenen Bedingungen der Sprachverwendung begegnen (Cherubim 1980). Das Konzept des Fehlers verweist also auf die nicht hintergehbare Problematik der spezifischen Bewertung von Abweichungen. Dennoch ist es sinnvoll, im Rahmen wissenschaftlicher Analysen und Diskussionen primär den Ausdruck *Abweichung* zu verwenden, damit nicht Bewertungen einer bestimmten (z.B. pädagogischen) Art von vornherein die Untersuchung von Regelabweichungen als *prinzipiellen* Möglichkeiten sprachlichen Verhaltens beeinflussen.

Es ist klar, daß die in den verschiedenen Beiträgen des Bandes angesprochenen Phänomene nur einen Teil der Aktivitäten betreffen, die im Zusammenhang des Handelns mit Sprache von Bedeutung sind. Dennoch gehen diese Beiträge sicher über das hinaus, was bisher in einigen Bereichen unter Fehleranalyse verstanden wurde. Indem sie nämlich sprachliche Abweichungen nicht nur im Kontrast zu bestimmten substituierten Regeln, sondern auch in ihrer Funktion für sprachliches Handeln und dessen Bedingungen untersuchen, eröffnen sie neue Perspektiven der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung wie des alltäglichen Sprachverhaltens. Dieser postulierte Nutzen des Bandes kann

aber nur wirksam werden, wenn die Beiträge weniger als Ergebnisreferate, sondern mehr als Ansätze zu einer Diskussion verstanden werden, die auf breiterer Basis und unter Heranziehung weiterer Aspekte erst noch geführt werden muß.

Die Auswahl der Beiträger bzw. deren spezifische Interessen bringt es mit sich, daß weder alle Aspekte der Abweichungsproblematik noch alle Sorten von Abweichungen in gleicher Weise berücksichtigt werden konnten. So werden hauptsächlich Abweichungen als Folgen von Sprachproduktionsakten, weniger solche, die durch rezeptive Akte entstanden sind, behandelt, obwohl immerhin zwei Beiträge ausschließlich der Rezeptionsproblematik gewidmet sind.² Ferner werden – abgesehen vom letzten Beitrag – primär Abweichungen der gesprochenen und nichtliterarischen Sprachformen herangezogen; doch scheint das angesichts der sonst üblichen Bevorzugung geschriebener und speziell literarischer Sprachformen durchaus vertretbar zu sein. Schließlich könnte moniert werden, daß Rechtschreibfehler, also Abweichungen bei der graphischen Realisation von Sprachen, trotz ihrer hohen sozialen Bedeutung insgesamt zu kurz gekommen wären. Dem müßte grundsätzlich zugestimmt werden, doch läßt sich darauf hinweisen, daß hier bereits eine eigene, relativ breite und aspektreiche Diskussion wissenschaftlicher, sprachpraktischer und sprachpolitischer Art existiert. Im übrigen könnte auch die unterschiedliche Schreibweise der Beiträge (Groß- vs. Kleinschreibung, standarddeutsche vs. schweizerdeutsche Orthographie) als Anerkennung dieser Problematik gewertet werden.

Die Anordnung bzw. Reihenfolge der Beiträge ist keinem besonderen Prinzip verpflichtet, versucht aber Affinitäten zu betonen und Zusammenhänge deutlich zu machen. Die ersten vier Beiträge (Ramge, Keller, Rieck, Raabe) sind dem Thema Abweichungen beim Spracherwerb zuzuordnen. Die nächsten zwei Beiträge (Löffler, Steinig) behandeln das Problem sprachlicher Abweichungen unter dem Aspekt binnensprachlicher Variation, wobei der Beitrag von Löffler – gleichsam als Übergang – auch von Spracherwerbserscheinungen ausgeht. Die darauf folgenden Beiträge (Cherubim, Heeschen) gehen die Abweichungsproblematik im Zusammenhang der Fragen von Sprachveränderung und Sprachstörung an, wobei als Brücke zwischen diesen Beiträgen, auch wenn das nicht thematisiert wird, der Begriff der sprachlichen Kreativität fungieren könnte.³ Die folgenden drei Beiträge (Betten, Sitta, Kolde) beschäftigen sich vorwiegend mit der intendierten oder nicht-intendierten Wirkung von sprachlichen Abweichungen, wodurch zu den beiden ausschließlich rezeptionsorientierten Beiträgen (Presch, List) übergeleitet wird. An letzter Stelle steht ein

2 Nicht miteerfaßt sind auch Lesefehler; vgl. dazu Kainz (1967).

3 Das läßt sich besonders gut an den sprachlichen Abweichungen Schizophrener zeigen; vgl. dazu z.B. Navratil (1978) oder auch verschiedene Beiträge in Hofer & Kisker (1976).

Beitrag zu poetischen Abweichungen (Oomen), in dem der Begriff der sprachlichen Abweichung eine ausschließlich positive Bestimmung erfährt. Insgesamt läßt sich leicht feststellen, daß es zwischen den Beiträgen vielerlei Berührungen und Überlappungen gibt. Sie offenbaren nicht nur gewisse Grunddimensionen der Problematik sprachlicher Abweichungen, sondern sind auch notwendig, um den thematischen Zusammenhang aller Beiträge zu gewährleisten.

Die Bibliographie am Ende des Bandes umfaßt nicht nur alle Titel, auf die in den Beiträgen Bezug genommen wird, sondern auch weitere, die entweder direkt zur Thematik des Bandes gehören oder indirekt dafür nützlich sind. Somit stellt sie einen Kompromiß zwischen mehreren Möglichkeiten dar: Sie enthält die wichtigsten Titel zur Fehlerlinguistik, geht aber auch darüber hinaus, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen.⁴ Insgesamt kann sie also als bibliographischer Grundstock verstanden werden, was beinhaltet, daß sie kritisch benutzt und sinnvoll ergänzt werden sollte.⁵

Abschließend bleibt mir die angenehme Pflicht, denjenigen zu danken, die durch ihre Mitarbeit, ihr Interesse oder durch materielle Unterstützung die Entstehung dieses Bandes ermöglicht haben: In erster Linie danke ich allen Beitragern, die nicht nur ihr „Pensum“ erfüllt, sondern darüber hinaus auch zur Konzeption des Bandes unterschiedliche Anregungen beigesteuert haben. Ferner möchte ich Werner Abraham (Groningen), K.-R. Bausch (Bochum), Eugenio Coseriu (Tübingen), Norbert Dittmar (Heidelberg/Berlin), Hubert Ivo (Frankfurt/M.), Dorothea Engel (Konstanz) und Roland Posner (Berlin) für ihr Interesse an der Entstehung dieses Bandes danken; sie halfen mir dadurch, auch wenn sie selbst wegen anderer Belastungen keinen eigenen Beitrag liefern konnten. Ernst Burgschmidt (Braunschweig) verdanke ich wichtige bibliographische Hinweise, meinen studentischen Kollegen Reinhard Schlosser und Wolfgang Jost bin ich für ihre Mithilfe bei der Zusammenstellung der Gesamtbibliographie sehr dankbar. Den Herausgebern der Reihe Germanistische Linguistik (H. Henne, H. Sitta, H. E. Wiegand) bin ich zu Dank verpflichtet, daß sie den Band angenommen haben, dem Verlag Max Niemeyer, daß er in seinem Hause produziert werden konnte.

Braunschweig, August 1979

D. Cherubim

⁴ Folgende publizierte Bibliographien zur Fehlerlinguistik sind mir bekannt: Arabski (1973), Palmberg (1976), Rattunde & Weller (1977), Sajavaara & Lehtonen (1975), Valdman & Walz (1976). Darüber hinaus finden sich zahlreiche bibliographische Hinweise in: Bausch (1976ff.), Burgschmidt & Götz (1976), Fromkin (1973), Gutknecht (1978), Svartvik (1973a) u.a.m.

⁵ Als Kennzahl der angeführten Titel fungiert im allgemeinen das Jahr der Erstveröffentlichung. Die zuletzt genannte Ausgabe ist immer die, die benutzt wurde. In einigen Fällen (z.B. bei Grammatiken) wurde von diesem Verfahren abgewichen. Reihentitel wurden ebenfalls nur in besonderen Fällen berücksichtigt. Nur bei Tagungsakten wurden die Titel verkürzt.

Fehler und Korrektur im Spracherwerb

Das Sprechen kleiner Kinder ist voller „Fehler“, wenn man es an den Sprach- und Sprechfertigkeiten der Erwachsenen mißt. Das Sprechen der Erwachsenen ist voller „Fehler“, wenn man es an den Maßstäben normativer Grammatiken mißt. Dennoch: Die Verständigung der Menschen untereinander gelingt in der Regel – jedenfalls wenn man sie unter kommunikationstheoretischen Gesichtspunkten betrachtet. Auch dem kleinen Kind, das noch mitten im Sprachlernprozeß begriffen ist, gelingt es meist, sich erfolgreich zu verständigen, eingeschränkt allerdings in den ersten Lebensjahren auf die Verständigung mit dem engeren Kreis der Kontaktpersonen.

Aus diesen scheinbar banalen Feststellungen leiten sich die Fragestellungen ab, mit denen sich der Beitrag im folgenden beschäftigt:

- Welche Rolle spielen sprachliche Fehler des Kindes in seiner Verständigung mit anderen?
- Worauf sind die Fehler im Sprechen des Kindes zurückzuführen? Was haben sie gemeinsam mit den Fehlern im Sprechen Erwachsener, worin unterscheiden sie sich?
- Wie werden die sprachlichen Fehler des Kindes im Laufe der Zeit abgebaut? Wie erfolgt die Angleichung an die Standards der sprachlichen Umgebung?
- Vorgängig ist dafür jedoch zu klären, was hier unter „Fehler“ bzw. „sprachlicher Fehler des Kindes“ zu verstehen ist.

1. „Fehler“ als Element des sprachlichen Handelns

1.1. Fehlerdifferenzierung nach Erzeugungstypen

Man kann sicher davon ausgehen, daß kein Sprecher *absichtlich* einen sprachlichen „Fehler“ macht (außer unter ganz spezifischen situativen Bedingungen wie bei manchen „Wortspielen“ u.ä.). Dennoch bedeutet es einen erheblichen Unterschied,

- ob ein Sprecher *weiß*, daß er einen sprachlichen Fehler erzeugt hat, daß er sich „versprochen“ hat,

– oder ob er es *nicht weiß*, weil er den „Fehler“ mithilfe seines ihm eigenen sprachlichen Regelsystems erzeugt hat, die sprachliche Form von daher also „richtig“ ist.

Im ersten Fall sprechen wir von „*Versprechern*“, im zweiten von „*Regelfehlern*“. Versprecher sind durch Prozesse der Produktion von Sprechen bedingt, meist neurophysiologischer Art, und betreffen deshalb die sprachliche Performanz. Regelfehler sind durch das interne Regelsystem zur Erzeugung von Äußerungen bedingt und betreffen deshalb die sprachliche Kompetenz. Dabei ist – für unsere Zwecke hinreichend – zu unterscheiden zwischen Regelfehlern bei kompetenten Sprechern, die mit den Regelsystemen dialektaler, soziolektaler, situativer Sprachvariation innerhalb einer Sprache zusammenhängen, und Regelfehlern bei (noch) nicht kompetenten Sprechern, also Kindern, die im Begriffe sind, ein vollständiges Regelsystem der Sprache zu erwerben, die aber dennoch ihre Äußerungen natürlich nach Regeln erzeugen.

Das differenzierende Kriterium Wissen/Nichtwissen weist auf die Bedeutung der Bewußtseinsprozesse bei der Erzeugung und hier vor allem auch der *Kontrolle* sprachlicher Äußerungen durch den Sprecher hin: Bei Versprechern kann der Sprecher sich ohne weiteres selbst korrigieren, bei Regelfehlern nicht. Neben diesen relativ klaren Fällen gibt es aber eine Fülle von „Fehlern“, die sich keiner der beiden Kategorien eindeutig zuordnen lassen.

Ein einfaches Beispiel: Man verwendet eine sprachliche Form, ohne sich etwas dabei zu „denken“, wird durch die Reaktion des Hörers darauf aufmerksam, daß man etwas „falsch“ gemacht hat und „weiß“ dann auch wieder, daß man etwas anderes hätte sagen sollen.

Das zeigt, daß man sich die aktuell auftretenden sprachlichen Äußerungen nicht als Produkt eines determiniert linear ablaufenden Prozesses vorstellen darf, der über die Erzeugung eines Satzes mittels grammatischer Regelsysteme über Performanzrestriktionen in eine Äußerung überführt wird. Vielmehr werden über die Mechanismen des wahrnehmenden Bewußtseins die Produktionsprozesse der Sprechertätigkeit auf allen Stufen ständig kontrolliert und ggf. revidiert.

Es geht also nicht nur um die Alternative, ob der Sprecher um den Fehler weiß oder nicht weiß, sondern drittens darum, ob er *bewußt gemacht* werden kann. Dabei bleibe vorerst dahingestellt, ob die Bewußtwerdung vom Sprecher selbsttätig vollzogen wird oder ob sie durch Korrekturen oder andere Tätigkeiten des Hörers in die Wege geleitet wird. In jedem Falle stellt sich für den Sprecher der „Fehler“ erst in und durch die Dialogizität der Interaktionssituation her.

Dieser Gesichtspunkt ist besonders wichtig für die Fehleranalyse beim Spracherwerb von Kindern:

- Das Kind muß allererst die Fähigkeit erwerben, seine sprachlichen Abweichungen von anderen sprachlichen Standards als „Fehler“ zu verstehen, d.h. es muß die entsprechenden Bewußtseinsmechanismen und Interpretationsmuster erst entwickeln. Dies geschieht primär im sprachlichen Handeln mit anderen, in den ersten Lebensjahren vor allem mit den Eltern.
- Da das Verfahren der Introspektion (Einbeziehung der Sprachkompetenz des Untersuchenden) für die Fehleranalyse kindlicher Äußerungen ganz entfällt (vgl. Biere 1978) und Sprachtests zumindest bei kleinen Kindern nur sehr begrenzt einsetzbar sind, eröffnet die gesprächsanalytisch orientierte Fehleruntersuchung einen methodisch kontrollierbaren Zugang zum Problemfeld „Fehler und Spracherwerb“.

1.2. Fehler im Kontext sprachlichen Handelns

Die These, daß sich für den Sprecher der „Fehler“ erst in und durch die Dialogizität der Interaktionssituation herstellt, läßt sich gesprächsanalytisch genauer fassen:

- (1) Die Kategorisierung einer Äußerung, eines Äußerungsteils oder eines sprachlichen Elements eines Äußerungsteils als „falsch“ oder „fehlerhaft“ setzt voraus, daß es (a) eine Alternative gibt, die „richtig“ gewesen wäre und daß es (b) ein Kriterium gibt, wonach die „richtig“/„falsch“-Entscheidung getroffen wird.
- (2) Zwar bestehen sprachliche Fehler unabhängig von der Interaktionssituation, sofern konventionell ein Einverständnis über die „richtige“ Alternative und das Entscheidungskriterium besteht. Aber zur sozialen Tatsache wird der Fehler erst im Zusammenhang des sozialen Ereignisses, eingebettet also in einen dialogisch hergestellten Sinnzusammenhang.
- (3) Da ein sprachlicher Fehler nicht absichtlich produziert wird, wird er erst durch seinen aktuellen Vollzug zum „Fehler“. Der Vollzug bedingt die (potentielle) Wahrnehmbarkeit des Fehlers durch die an der Interaktion Beteiligten. Wird der Fehler von keinem der Gesprächsbeteiligten wahrgenommen, geht er nicht in den Sinn des Interaktionsprozesses ein, ist damit interaktional belanglos.
- (4) Da der wahrgenommene sprachliche Fehler Bestandteil der sprachlichen Handlung ist, ist der Sprecher für seinen Fehler in dem Sinne verantwortlich, daß er – wie bei jeder Handlung – auch die daraus entstehenden Folgen tragen muß. Da andererseits jedermann weiß, daß sprachliche Fehler nicht absichtlich produziert werden, besteht als Konvention die Möglichkeit der „Reparatur“ des Fehlers durch den Sprecher selbst oder – unter einschränkenden Bedingungen – durch den Hörer. Dafür stehen gesellschaftlich abgesicherte Handlungsmuster zur Verfügung.

- (5) Die Fehlerbewertung und die Verwendung der Korrekturmechanismen wird – besonders aus der Sicht des Hörers – eingeschränkt durch eine gegebene Toleranz gegenüber sprachlichen Abweichungen. Wegen dieser Toleranz gibt es eine breite Übergangszone von noch akzeptablen sprachlichen Formen und Sprachverwendungsweisen.

So zeigt sich, daß die *Fehlererzeugung* nur ein Element in der Herstellung von sprachlichen Fehlern bedeutet. Im Zusammenhang sprachlichen Handelns kommen hinzu die Elemente der *Fehlerwahrnehmung*, der *Fehlerfolgen* und der (möglichen) *Fehlerreparatur* (der „Korrektur“) auf der Grundlage der *Fehlertoleranz*.

Eine solche Verortung der Fehleranalyse unterscheidet sich durch die Betonung des interaktionalen Gesichtspunkts von der traditionellen Fehleranalyse von Meringer & Mayer (1895) bis Fromkin (1973), die die *Ursachen* von Fehlerproduktionen herauszufinden trachten. Auch wenn diese Forschungsstrategie in keiner Weise infrage gestellt werden soll, rechtfertigt sich der hier vertretene Ansatz m.E. vor allem dadurch, daß er das *Sprachlernen* im Bereich Fehlererzeugung/Fehlerabbau präziser zu beschreiben gestattet. Gerade darauf kommt es aber beim Verhältnis von „Fehler und Spracherwerb“ an, etwa im Hinblick auf Lehr- und Vermittlungsstrategien, die die sprachliche Handlungsfähigkeit des Kindes verbessern und erweitern sollen.

1.3. *Spracherwerb durch Fehlerproduktion*

Auf der Grundlage des bisher umrissenen Konzepts soll zunächst modellhaft aufgezeigt werden, welche verschiedenartigen Prozesse beim Spracherwerb in bezug auf Fehlerproduktion und Fehlerabbau auftreten, also wo sich Sprachlernen in Verbindung mit „Fehlern“ vollziehen kann.

Grundlage jedes kindlichen Spracherwerbs sind die von ihm wahrgenommenen und verarbeiteten sprachlichen Daten seiner Umgebung, mithilfe derer es sich in den ersten Lebensjahren seine sprachlichen Regeln und seine Regeln zum sprachlichen Handeln nach den Prinzipien der Generalisierung und Differenzierung aufbaut (Ramge 1973a, 1976). Zu den wahrgenommenen (gehörten) Daten gehören rückgekoppelt auch die vom Kind selbst produzierten Äußerungen.

Entsprechend den Erzeugungstypen von Fehlern (1.1.) können durch die Rückkoppelung Fehler vom Kind wahrgenommen oder ihm bewußt werden. Dabei sind folgende Fälle zu unterscheiden:

1. Im einfachsten Fall handelt es sich um einen Versprecher, den das Kind durch eine Selbstkorrektur beseitigen kann.
2. Im entspannt-spielerischen Umfang mit Sprache kommt es zu sprachlichen Probehandlungen, die über die akustischen Rückkopplungen (oft rein assoziativ) variiert werden.
3. Aufgrund der kommunikativen Zwänge der Interaktionssituation expandiert, expliziert, paraphrasiert das Kind Äußerungen oder Äußerungsteile.

4. Das Kind reflektiert (interaktiv) metakommunikativ über die „Richtigkeit“ einer sprachlichen Form, über die „Bedeutung“ eines Wortes usw.

Es ist deutlich, daß hier

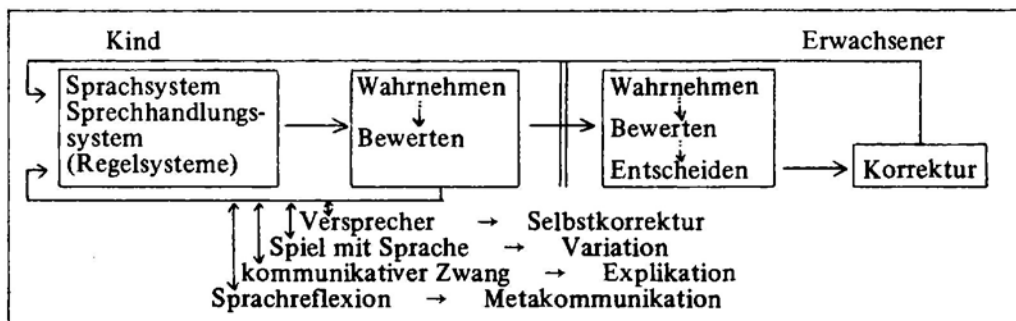
- verschiedene Grade des Bewußtseins im Umgang mit Sprache vorliegen,
- verschiedene Grade der Festigkeit in bezug auf Speicherung, Regelsicherheit und Regelanwendung vorliegen,
- verschiedene Grade der impliziten Einbeziehung des Hörers vorliegen,
- die über die akustische Rückkopplung vermittelten Reparaturen des Kindes sich auf alle Ebenen der Grammatik und der Sprachverwendung im sprachlichen Handeln beziehen können.

Hypothetisch kann man davon ausgehen, daß die Befähigung zum Vollzug von Korrekturen aufgrund der Rückkopplung vom Kind abgestuft und allmählich durch versuchsweise und anfangs mehr zufällige Verwendung erworben wird, so daß sich die Mechanismen der Fehlerkorrektur und das Bewußtsein der Fehlerproduktion als gemeinsames Konzept herstellen. Dazu gehört vor allem die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Diskriminierungsfertigkeiten.

Von den Daten der sprechenden Umgebung des Kindes interessieren hier nur diejenigen, die sich auf vollzogene sprachliche Fehler des Kindes beziehen. Das sind einmal die Korrekturen, die als beabsichtigte sprachliche Handlungen dem Kind die „richtige“ sprachliche Form vermitteln wollen, sei es implizit oder explizit (Ramage 1979). Derartige Korrekturen setzen die Prozesse der Fehlerwahrnehmung, Fehlerbewertung und Korrekturentscheidung voraus, bevor es zum Korrekturvollzug kommt. Das sind zum ändern aber auch nicht als Korrekturhandlung intendierte Tätigkeiten wie z.B. Kindäußerungen wiederaufnehmende Paraphrasen, Nichtverstehen, „unwillkürliche“ Reaktionen, die das Kind für sein Sprachlernen verarbeitet.

Hypothetisch kann man davon ausgehen, daß die eigene akustische Rückkopplung ebenso wie die Korrekturen und Reaktionen seitens des Hörers auf die Sprach- und Sprechhandlungssysteme des Kindes (als Regelsysteme) einwirken und mit fortschreitenden Sprach- und Sprechfertigkeiten einen allmählichen Abbau der Fehlerproduktion, eine fortschreitende Angleichung an die sprachlichen Standards der sprachlichen Umgebung bewirken.

Zusammenfassend lassen sich die umrissenen Prozesse graphisch so darstellen:



Die so geordneten Prozesse des Sprachlernens durch Fehlerproduktion und Fehlerrevision sollen im folgenden genauer belegt und beschrieben werden, wobei zunächst die hauptsächlichsten Fehlertypen aufzuzeigen sind. Dabei will ich mithilfe des mir vorliegenden Materials so weit wie möglich die Verhältnisse vom frühen Spracherwerb bis zum Grundschulalter verfolgen.

2. Kindersprachliche Fehlertypen

Um die Konzentration und Vielfältigkeit der auftretenden „Fehler“ beim sprachlernenden Kind zu demonstrieren, folgt ein etwa zehn Minuten umfassender Ausschnitt aus einem Familienprotokoll mit dem damals 2 Jahre und 5 Monate (= 2,5) alten Peter. (Für die Beschreibung der Versuchsanlage vgl. Ramge 1976, 15–18.) Unter Bezug auf den Protokollauschnitt sollen die wichtigsten kindersprachlichen Fehlertypen charakterisiert werden.

Peter	Mutter	Vater
	(M und P spielen „Einkauf beim Metzger“:)	
	<i>guten tag!</i>	
	<i>eine wurst!</i>	
	<i>hier bitte! ist das für die suppe?</i>	
5	<i>ja .</i>	<i>jetzt bekomme ich noch geld</i>
	(P reicht imaginäres Geld)	
	<i>danke, auf wiedersehn!</i>	
	<i>auf wiedersehn! . geh nich nach hause . geh ich mal in-s</i>	
10	<i>schwimmbad!</i>	<i>da mußst-du dich ausziehn!</i>
	<i>ausziehn! (I)</i>	
	<i>bist-du jetz im schwimmbad?</i>	
	<i>ich will nich-s schwimmbad! . kinder gehn leine . die</i>	
15	<i>gehn alle leine . ausziehn, Lumpi! (=Der Spielhund Lumpi soll von einem Kinderstühlchen abgebunden werden) . machen den ma ausziehn, papi! ...</i>	
	(M verläßt das Kinderzimmer, um in die Küche zu gehen)	
20	<i>komm-ma wieder in-s zimmerchen! . komma zimmerchen! .. Lumpi abmachen!</i>	
		(V tut es:)
		<i>so!</i>
	(P wendet sich wieder seinen Bauklötzen zu:)	
25	<i>meine greppe is kaputt, na so was!</i>	<i>bau dir doch eine neue!</i>
	(P hängt sich hinten an den Schaukelstuhl, in dem V sitzt:)	
	<i>noch n bißchen richtich fahrn! . ich schaukel mal! ..</i>	

- | | Peter | Mutter | Vater |
|----|--|---|---|
| | <i>hab-ma gestern n brötchen gegessen!</i> | | |
| 30 | <i>hmm (z)! . einen kúchen gessen!</i> | | <i>hat das geschmeckt?</i> |
| | | | <i>was hast du denn gestern noch gegessen?</i> |
| 35 | <i>pudding! . púdding!</i> | | <i>und im schwimmbad?</i> |
| | <i>ein eis dekauft</i> | | <i>un-was hast-du nóch im schwimmbad gemacht?</i> |
| | <i>(zögert:) schwimmt!</i> | | |
| 40 | <i>(P nimmt ein Taschentuch und bearbeitet V's Nase:)</i>
<i>papi, n nasenloch! . schnauf n mal! . nasenloch . n deng (=?) mach ich! . jetzt mach ein deng! . peng! . ich schaukel, papi! . ma richtig fahrn! . gleich is der papi fertich! (=mit Schreiben)</i> | | |
| 45 | <i>(P fährt mit den Fingern über V's Schreibblock:)</i>
<i>ich kann das auch noch beschrieben . ich kann das auch noch beschrieben . und-das und-das! . sechs, neun ...</i>
<i>(P sitzt an seinem Tisch, V leert Pfeifenasche in einen von P's Spielbechern)</i> | | |
| 50 | <i>achenbecher! . hast hier reinwerft!</i>
<i>(P spielt mit Körnern von Puffreis in einem Becher)</i>
<i>ganz große bohne, papi, kuk! . das is auch eine große bohne, papi! .. ii, ein wurm!</i> | | <i>wo is ein wurm?</i> |
| 55 | <i>ein kérn! (ißt davon) . was-n das widda? . was-n das widda?</i>
<i>was-n das widda?</i> | | <i>was denn?</i> |
| | <i>tante gli:ge</i>
<i>(P wendet sich dem Schreibblock zu:)</i> | | |
| 60 | <i>ich auch mal ne schreibe! . schreiben!</i> | | <i>mal doch an die tafel!</i> |
| | <i>(P tut es:)</i>
<i>ich nehm eine große kreide . (malt Striche) . ganz große brücke!</i> | | |
| 65 | <i>(P nimmt das Spieltelefon)</i>
<i>der hörer ab! . hallo, hallo! . der Peter! . hallo! . hallohallo! . hallohallo! . hallo, hallo! (haut den Hörer auf den Boden)</i> | | |
| 70 | <i>put is . ja . is kaputt! . nnn(z) . is kaputt is-es!</i>
<i>(P läuft in die Küche zu M:)</i>
<i>ganz kaputt! . zwiebel ham!</i> | | <i>nich so fest, du machst ihn ja kaputt! .</i> |
| 75 | | <i>das is keine zwiebel, das is ne kartoffel!</i> | |

Peter	Mutter	Vater
<i>toffel (I) . papi! . ein zwieback haben!</i>		
	<i>bitte!</i>	

In den Beispielen verwendete Zeichen:

„, …, …	Sprechpause verschiedener Dauer
'	Kodierungspause
˘	betonter Akzent
=	unverständlich
I	imitativ
z	zustimmend

Der erste Gesamteindruck läßt sich etwa so zusammenfassen: Fast keine der Äußerungen des fast zweieinhalbjährigen Kindes ist ganz ohne Defekt, aber: fast an keiner Stelle ist die Kommunikation, die Verständigung zwischen Eltern und Kind gefährdet. Welche speziellen, typischen Fehler lassen sich nun herausfinden?

2.1 Phonologie, Morphophonologie

Bereits R. Meringer (1908, 113ff.) hat darauf verwiesen, daß kindliche Versprecher im phonetischen Bereich den gleichen Regeln unterliegen wie bei Erwachsenen. (Eine umfangreiche Sammlung und Systematisierung für das Englische findet sich bei V. Fromkin 1973, besonders Appendix 243–269). Bei Kindern sind derartige Fehler aber nicht nur häufiger, sondern auch konstanter und nicht ohne weiteres zu korrigieren; denn wie schon C. & W. Stern (1928, 332) bemerkt haben, „muß jedes neu zu erlernende Wort gehört, beachtet, gesprochen und behalten werden“, woraus sich „vier Fehlerarten“ ergeben: sensorische, motorische, reproduktive und apperzeptive Fehler. (Allerdings ist die Stern'sche Kategorisierung nach Erscheinungen der allgemeinen Sprachgeschichte problematisch (Stern 1928, 334ff.)).

Unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten lassen sich die Fehler im (morpho-)phonologischen Bereich auf drei Haupttypen zurückführen:

- Fehler in bezug auf die Phonetik
- Fehler in bezug auf die Phonemabfolge
- Fehler in bezug auf Silben und Wortbau.

2.1.1 Fehler in bezug auf die Phonetik

Peters Formen /*grippe*/ „Treppe“ (Z. 25), /*dekauft*/ (Z. 36), /*deschrieben*/ (Z. 46f.) zeigen im Anlaut Abweichungen, die durch Prinzipien des

Phonemerwerbs bedingt sind. Deren Grundzüge hat bereits R. Jakobson (1944) entdeckt und begründet: Laute werden als Phoneme in Relation zueinander durch Aufbau distinktiver Merkmale erworben. Solange die (mit am frühesten) erworbenen Verschlusslaute /p,b/, /t,d/, /k,g/ gewissermaßen global den Gruppen der Reibelaute u.a. gegenüberstehen, ist das distinktive Merkmal des Artikulationsorts (labial, alveolar, guttural) irrelevant; jeder (produzierte) Verschlusslaut kann für den anderen stehen. Formen wie /gegessen/ (Z. 29) zeigen also durchaus nicht, daß das Kind die Aussprache des /ge-/ richtig erworben hat, sondern nur, daß es diese Form aus dem Verschlusslaut-Komplex auch konventionell erzeugen kann (vgl. aber auch 2.2.2.).

Mit wachsender Diskriminierungs- und (motorischer) Sprechfertigkeit werden dann die den Standards entsprechenden phonetischen Formen erzeugt. Allerdings zieht sich dieser Prozeß viel länger hin, als man zu vermuten geneigt ist: Bei genauem Hinhören findet man auch noch bei acht- bis zehnjährigen Kindern nicht selten „Versprecher“ in diesem Bereich, die nicht korrigiert werden.

2.1.2. Fehler in bezug auf die Phonemabfolge

Die häufigsten und wichtigsten Fehlertypen sind hier die *Angleichung* und die *Umstellung* von Phonemen in der Phonemabfolge.

Eine *vorwegnehmende Angleichung* liegt im Text z.B. in Z. 58 vor: /tante gli:ge/ „Tante Fliege“; d.h. das erste /g/ erscheint, weil im Produktionsprozeß des Kindes das zweite /g/ schon mitgedacht ist und sich, neurophysiologisch bedingt, vorschiebt.

Die gleiche Erscheinung haben wir in /achenbecher/ (Z. 50), wobei die Allophonik des /X/-Phonems nach hellem und dunklem Vokal erhalten bleibt. Da die phonetische Ähnlichkeit zwischen [χ] und [ʃ] mindestens ebenso groß ist, wäre eher */aschenbescher/ zu erwarten, aber nachfolgende Angleichungen erfolgen wesentlich seltener als vorwegnehmende (so auch schon Stern 1928, 342). Weitere Beispiele bei Peter wären: /tachentuch/ „Taschentuch“ und /klo:nster a:nsburg/ „Kloster Arnburg“. Letzteres scheint deshalb besonders bemerkenswert, weil es zeigt, daß vorwegnehmende Angleichungen die Wortgrenze überschreiten und durch vage Ähnlichkeiten der lautlichen Umgebung bewirkt sein können; hier wird das /n/ vorweggenommen, weil (1) bei beiden Wörtern die Phonemfolge /s/ + /Konsonant/ folgt und weil (2) das /o:/ und das gedehnte /a:/ (wegen Ausfall des /r/) als ähnlich empfunden werden.

Nicht nur seltener, sondern auch weniger beständig sind *nachfolgende Angleichungen* wie z.B. bei Peter /schbringschbrungen/ oder bei seinem Bruder Thomas /trato/ „Traktor“.

Derartige Angleichungen, namentlich die vorwegnehmenden, sind bei Kindern keine einmaligen, leicht selbst korrigierbaren Versprecher wie in der Regel bei Erwachsenen, sondern bedingt durch die noch nicht voll entwickelte Sprechmotorik, also eine Erscheinung der Sprachperformanz.

Je phonemisch ähnlicher die Phonemfolgen und ihre Umgebung sind, umso stabiler sind die Angleichungen. Musterbeispiel dafür ist */lamsam/* „langsam“, das noch viele Kinder im Grundschulalter verwenden (wenn man genauinhört).

Umstellungen von Phonemen in der Phonemabfolge sind oft durch Prinzipien des jeweiligen Silben- und Wortbaus bedingt (vgl. 2.1.3.) wie z.B. beim zweijährigen Peter */ichamele/* „Michael“.

Ein schönes Beispiel, wie die Umstellung auf innere Angleichungsprozesse an bekannte Wörter und Vorstellungsinhalte zurückzuführen ist: Meine Söhne forderten mich auf, mit ihnen zu den */re:bhü:nern/* zu wandern und meinten damit: zu den */hü:nengre:bern/*. Bemerkenswert an dieser Umstellung ist, daß die phonemische und morphologische Struktur des Worts voll erhalten blieb und sich lediglich die Reihenfolge der Phoneme veränderte.

2.1.3. Fehler in bezug auf Silben- und Wortbau

Wenn Thomas als Einjähriger seinen Bruder „Peter“ */didi/* nennt, mit vierzehn Monaten aber die Form */bibi/* zu gebrauchen beginnt, handelt es sich – oberflächlich betrachtet – um die beiden Formen der Angleichung (2.1.2.). Faktisch steht die Erscheinung aber in Verbindung mit Erzeugungsregeln, die den Silbenbau gerade in den Anfängen des Spracherwerbs steuern, im besonderen der Tendenz zur Reduplikation (*/mama/*), dem Prinzip des „maximalen Kontrastes“ (R. Jakobson) (*/pa-/*) und der Vereinfachung von Konsonantenverbindungen (*/lafen/* „schlafen“).

Eine sehr häufige Abweichung findet sich im Wortbau: */leine/* „alleine“ (Z. 14f.), */put/* „kaputt“ (Z. 71), */toffel/* „Kartoffel“ (Z. 76). Wegen der Betonung auf der zweiten Silbe nehmen sprachlernende Kinder die erste oft nicht wahr (apperzeptiver Fehler) und produzieren sie deshalb nicht. Diese Erscheinung scheint spätestens im Einschulungsalter keine Rolle mehr zu spielen.

2.2. Morphologie

Zu den auffallendsten Fehlertypen beim kindlichen Spracherwerb gehören Fehler vom Typ */schwimmt/* „geschwommen“ (Z. 39) */reinwerft/* „reingeworfen“ (Z. 50). Sie finden sich im Bereich der Morphologie vor allem bei der Plural- und Partizip Perfekt-Bildung. Sie spiegeln die sich namentlich im dritten Lebensjahr entwickelnde Fähigkeit, sprachliche Formen nach (morphologischen) Regeln zu erzeugen, wobei es durch Übergeneralisierung zu standard-sprachlich abweichenden Formen kommt (Ramge 1973a, 68–74).

Da die Formen der starken und unregelmäßigen Verben und die richtigen Pluralformen vom Kind gelernt (gespeichert) werden müssen, kommt es auch noch im Grundschulalter nicht selten zu abweichenden Formen, die dann aber meist durch Selbstkorrektur beseitigt werden können.

Indem das Kind fortschreitend morphologische Strukturprinzipien erwirbt, erzeugt es mitunter Neologismen (Augst 1977) wie z.B. */in echtlichkeit/* „echt, tatsächlich“, die in der Regel jedoch Gelegenheitsbildungen oder doch jedenfalls wenig stabil sind.

2.3. *Syntax*

Der Erwerb der syntaktischen Strukturen vollzieht sich über den Einwort- und Zweiwortsatz zu mehrgliedrigen Sätzen. Die Entwicklung der syntaktischen Komponente ist bis zum Schuleintritt in ihren wesentlichen Zügen abgeschlossen. Danach erfolgt meist nur noch eine Differenzierung im Bereich der Nebensatzkonstruktionen. Die syntaktischen Fehler hängen ab vom Stand des jeweils erworbenen Regelsystems, erfahren in der Sprachperformanz aber häufig Variationen, die rückwirkend zu einer Erweiterung der syntaktischen Kompetenz führen (vgl. 3.1.1.).

2.4. *Semantik*

Ähnlich wie Fehler in der syntaktischen Komponente lassen sich Abweichungen im semantischen Bereich nur für die ersten Lebensjahre halbwegs auf systematische Fehlertypen zurückführen. Das hängt damit zusammen, daß das Kind in dieser Zeit die Fähigkeit zur Differenzierung nach semantischen Merkmalen erwirbt. Solange die differenzierenden Merkmale noch nicht oder noch nicht fest erworben sind, werden leicht Antonyme verwechselt (*/auf/-/ab/*; */links/-/rechts/* usw.), bzw. ein Zeichen wird auch für das Gegenteil verwendet. Dem entspricht eine konventionell abweichende Ausweitung des Geltungsbereichs von Wörtern. Im Beispieltext finden wir z.B. */ausziehn/* für „abbinden“ (Z. 17), */fahren/* für „(kräftig) schaukeln“ (Z. 43), */bohne/* für „Korn“ (Z. 52f.). Doch lassen sich solche Ausweitungen des Referenzbereichs von sprachlichen Zeichen nur schwer über semantische Merkmal-Matrizen fassen; dazu sind sie zu instabil, oft nur auf einmalige, situativ-affektiv bedingte Assoziationen zurückzuführen. Derartige semantische Abweichungen von den Gebrauchskonventionen spiegeln, wenn auch ohne systematische Tests in schwer kontrollierbarer Form, die kognitive Entwicklung des sprachlichen Denkens vom vorbegrifflichen über das komplexe zum begrifflich-wissenschaftlichen Denken des Kindes im Sinne Wygotskis (1969).

Davon abzuheben sind Schwierigkeiten in der ausdrucksseitigen Wiedergabe des Gemeinten wie in Z. 73 */zwiebel ham!/,* wo es dem Kind, wie die Folgeäußerung zeigt, um einen */zwieback/* geht. Wieweit der Anblick der Kartoffeln als Vorstellungsinhalt dabei interferierend gewirkt hat, läßt sich kaum abschätzen.

Abweichungen im semantischen Bereich bestimmen auch noch weitgehend den Sprachgebrauch von Grundschulern, beziehen sich dann aber häufiger auf abstraktere Sachverhalte und Handlungsbeschreibungen und sind insofern in erster Linie unter pragmatischen Gesichtspunkten zu begreifen und zu beschreiben.

2.5. *Pragmatik und Kommunikationsschemata*

Während es zu den in 2.1. bis 2.4. skizzierten Fehlerbereichen eine Fülle von Untersuchungen gibt, sind die Strukturen und Prozesse, die der Entwicklung der kindlichen Sprechhandlungs- und Gesprächsfähigkeit zugrunde liegen, noch weitgehend unbekannt. Dabei zeigt gerade ein beliebiger Gesprächsausschnitt, wie der hier als Beispieltext herausgegriffene, daß eine Fülle charakteristischer Abweichungen sich auf Elemente der Gesprächsführung und -organisation beziehen. Das hängt einmal mit dem raschen Wechsel von Aktivitäten und Gesprächsthemen zusammen, die durchweg vom Kind initiiert werden (das ist in diesem Fall aber auch durch die intendierte Passivität des Vaters bedingt, der zugleich Beobachter ist): Im kurzen Beispieltext sind es (mindestens) dreizehn verschiedene sprachlich gestaltete Tätigkeiten des Kindes der verschiedensten Art, meist unvermittelt aufeinanderfolgend, ohne daß eine Verständigung mit dem Interaktionspartner über den Fokuswechsel herbeigeführt worden wäre.

Besonders deutlich werden die noch bestehenden Defekte in der Organisation von Gesprächsabläufen in den beiden Rollenspielen des Beispieltextes.

Das einleitende „Verkaufsgespräch“ mit der Mutter (Z. 1–9) zeigt, daß Peter bestimmte Basisregeln institutionsgebundenen sprachlichen Handelns (hier für die Institution „Geschäft“) bereits erworben hat: Äußerung des Kaufwunschs, Bezahlen, Verabschieden (als Ausleitung des Gesprächs, Beendigung der zentrierten Interaktion). Wichtiger für unseren Zusammenhang sind die Elemente, zum Vollzug des Kommunikationsschemas, die noch fehlen: Der Gegengruß in der Einleitungsphase fehlt, die faktisch notwendige Spezifizierung des Kaufwunschs fehlt, das Kontaktangebot der „Verkäuferin“ (*ist das für die Suppe?* / Z. 4) wird als Informationsfrage verstanden und beantwortet, Prozeduren des Geldwechsels wie z.B. Wechselgeldrückgabe, werden nicht ausgespielt, sondern bleiben auf das strukturelle Minimum beschränkt. In ähnlicher Weise wird beim „Telefonsgespräch“ (Z. 65–68) nur die Einleitungsphase verbalisiert.

Insgesamt kann man feststellen, daß die Fehlertypen des sprachlernenden Kindes auf der pragmatischen Ebene wesentlich darauf beruhen, daß es noch lernen muß, die Rolle und die Perspektive des Anderen in seinem Handeln zu berücksichtigen, d.h. die Regeln, die die Situierung von Äußerungen betreffen. Es liegt auf der Hand, daß das ein langwieriger, an Sozialerfahrungen gebundener Lernprozeß ist, der sich noch durch die ganze Schulzeit hindurchzieht (und auch dann nicht abgeschlossen ist).

2.6. Zusammenfassung: Fehlertypen im Spracherwerb des Kindes

Die knappe und nur an wenigen Beispielen verdeutlichte Diskussion zeigt, daß Abweichungen auf allen Ebenen der sprachlichen Standards und des sprachlichen Handelns vorkommen. Die Analyse läßt nur selten eindeutige Entscheidungen darüber zu, inwieweit es sich um performanzbedingte Versprecher oder um kompetenzbedingte Regelfehler handelt. Begründet liegt das in dem ambivalenten Status des Gesprochenen, der nur bedingt systematische Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Kompetenz zuläßt.

Wohl aber zeichnen sich einige Tendenzen ab, die sich in Fehlertypen niederschlagen: innerhalb des sprachlichen Systems sind die Fehler weitgehend bedingt durch interne Hypothesen über die Richtigkeit sprachlicher Ausdrücke, die dem jeweiligen Stand der sprachlichen Entwicklung entsprechen und durch die Prinzipien der Generalisierung und Differenzierung geleitet sind. Gewöhnlich sind diese Fehler um so stabiler, je „unauffälliger“ und weniger abweichend sie vom sprachlichen System der sprechenden Umgebung des Kindes sind.

Im semantischen und vor allem im pragmatischen Bereich spielen diese Prinzipien nur im Anfang des Spracherwerbs eine größere Rolle. Danach beziehen sich die Abweichungen stärker auf das mangelnde Weltwissen, die mangelnde Sozialerfahrung in der Bewältigung interaktiver Situationen, so daß hier in erster Linie die Wissensbestände des Kindes für Abweichungen verantwortlich sind.

3. Sprachlernen durch Korrekturprozesse

3.1. Selbsttätige Korrekturen des Kindes

3.1.1. Selbstkorrekturen

Selbstkorrekturen setzen die Wahrnehmung eines erzeugten Fehlers voraus und die Entscheidung, ihn zu korrigieren. Dazu muß der vorangegangene Äußerungsteil in irgendeiner Form für ungültig erklärt werden, sei es durch eine ausdrückliche Erklärung (vom Typ „ich habe mich versprochen“), sei es in minimaler Form durch eine kurze stille Pause, eine Kodierungspause (vgl. Ramge 1973, 168f.). Dabei ist im konkreten Einzelfall oft schwer zu entscheiden, ob es sich um eine (intendierte) Selbstkorrektur oder um Wiederholungen bzw. Paraphrasen handelt, in denen „zufällig“ dann die richtige sprachliche Form verwendet wird.

Das gilt insbesondere natürlich für das Sprechen kleiner Kinder. Als Musterfall aus dem Beispieltext wäre etwa Z. 71 heranzuziehen: /put is . ja . is kaputt! . nnn(z) . is kaputt is-es!/, wo das eingeschobene /ja/ und /nnn(z)/ darauf hindeuten, daß das Kind

mit der kognitiven Verarbeitung der väterlichen Ermahnung beschäftigt ist. „Zufällig“ heißt hier: Das Kind ist aufgrund des Standes seiner sprachlichen Entwicklung in der Lage, sowohl die Form /put/ wie die Form /kaput/ „kaputt“ zu produzieren, ohne daß damit eine Bewertung über die Richtigkeit der Form verbunden ist; neurophysiologische und andere Prozesse steuern das Auftreten einmal der einen, ein andermal der anderen Form. (Daß das Kind sich zur Zeit des Beispieltextes im Stadium des ambivalenten Auftretens von Wörtern mit Zweitsilbenbetonung befindet, zeigt sich gleich anschließend in seiner Imitation /toffel/ des mütterlichen /kartoffel/ (Z. 74ff.)).

Dennoch zeigen sich beim kleinen Kind bereits eine Anzahl von eindeutigen Selbstkorrekturen im definierten Sinn. Sie beziehen sich auf alle sprachlichen Ebenen. Eine große Anzahl von Fällen sind belegt in Ramge (1976) 106–111 und – für Erstkläßler – (1973b) 173–177, so daß ich mich hier auf wenige belegende Beispiele beschränken kann.

Innerhalb der *phonologischen Komponente* (einschließlich der Morphophonologie) beruhen die Versprecher meist auf Unsicherheiten im Erzeugen von minimalen Distinktionen, von komplexeren Phonemkombinationen, von Lexemen:

/grau K. . frau K./ (2;2)
 /noch n blett . brett legn/ (2;8)
 /gekauft . getauft/ (3;2)
 /bülñ . klötzchn spielen/ (2;2)
 /lokotive . lokomotive/ (2;8)
 /das sin die dächern . das sin die dächer/ (2;8).

Dabei kommt es mitunter zu Hyperkorrekturen:

/bigel ham .. diesn bügel/ „Spiegel“ (2;2).

Häufiger allerdings mißlingen Selbstkorrekturen auch:

/tu abschließñ . tu abschlossn!/ (2;8)
 /zwei hazi . dwei hazi/ (2;2);

eine Beobachtung, die für die Selbstkorrekturen von Schulanfängern in aller Regel nicht mehr zutrifft. Dieser Sachverhalt deutet m.E. darauf hin, daß sich im 3. Lebensjahr des Kindes ein Sprachnormbewußtsein zu entwickeln beginnt, das zunächst noch sehr vage zu Veränderungen an erzeugten Formen führt, gewissermaßen versuchsweise. Je schmaler die Zonen der Unsicherheit und je ausgeprägter das Wissen um richtige sprachliche Formen werden, um so mehr qualifizieren sich die Fehler als „Versprecher“, die mithilfe des Selbstkorrektur-Mechanismus repariert werden können.

Innerhalb der *syntaktischen Komponente* gelingen die Selbstkorrekturen in allen beobachteten Fällen, wobei der erfahrene Zwang zu explizitem Sprechen in Interaktionssituationen ein wichtiges Motiv für den Aufbau des Selbstkorrektur-Mechanismus zu sein scheint:

/fläschchn ausgeschlafn . hat ausgeschlafn! / (2;2)
/weiß ich feines! ' weiß ich was feines! / (2;8)
/haste kein mund ' haste kein essen an mund? / (3;2).

Insofern haben die Selbstkorrekturen, die über einem syntaktischen Element des Satzes operieren, im Prinzip die gleiche Funktion wie die kommunikativen Paraphrasen und Erweiterungen, die z.B. im Beispieltext in Z. 52f. auftreten:

/ganz große bohne, papi, kuk! . das is auch eine große bohne, papi! /

und die über die Produktion von Äußerungsfolgen zu einer systematischen Erweiterung der syntaktischen Produktionsfähigkeit führen:

/mami n haus! . mami malen! . n haus malen! . mami n haus malen! / (2;1)

Die Tendenz, mithilfe der Selbstkorrektur die „richtige“ oder „angemessene“ Bezeichnung zu erzeugen, ist besonders deutlich im Bereich der *lexikalisch-semantischen Komponente* ausgeprägt:

/kindchn ' mädchn / (2;2)
/mami macht die fläumchn ' macht die körnchn raus! / (2;8)
/da warn doch fünf ' viele! / (3;2).

Hier läßt sich vielleicht die Behauptung, daß die Fähigkeit zu Selbstkorrekturen des Kindes mit einem sich entwickelnden Wissen um Sprache, mit einem sich entwickelnden Sprachnormbewußtsein zusammenhängt, am ehesten plausibel machen. Denn wie anders sollte man erklären, daß lexikalisch-semantische Selbstkorrekturen stets im gleichen sprachlichen Referenzbereich bleiben, daß es stets um Modifikationen eines als falsch oder ungenau erkannten Bezeichnungsversuchs geht? Das geht bis zur Korrektur feiner Nuancen, die sich im System der Modalverben finden:

/kann ich ' darf ich auch drückn? / (2;8)

Hier zeigt sich besonders deutlich, daß – wie bei den syntaktischen Selbstkorrekturen – die Korrektur das Wissen um die Perspektive des Anderen, des Interaktionspartners, zur Voraussetzung hat: Gelingende Verständigung ist nur möglich, so lernt das Kind sehr früh, wenn nach sprachlichen Konventionen gehandelt wird, die auch der andere teilt.

Selbstkorrekturen treten im Kindesalter verhältnismäßig selten auf: Für die hier genannten Komponenten konnte ich in drei Tagesprotokollen des Sprechers Peters im Alter zwischen 2;2 und 3;2 insgesamt nur 154 Selbstkorrekturen feststellen (1976, 112); bei Schulanfängern stand im Durchschnitt nur jedes 177. Wort im Zusammenhang mit einer Selbstkorrektur (1973b, 183). Trotzdem sind sie ein wichtiger Indikator für die Analyse der internen Kodierungsprozesse und – unter dem Gesichtspunkt des Sprachlernens – für die

Analyse von Lernprozessen durch Fehlerkorrektur. Denn es zeigt sich ganz klar, daß die mit der Entwicklung des Sprachnormbewußtseins verbundene Fähigkeit, Versprecher durch Selbstkorrekturen zu beseitigen, eine Fähigkeit ist, die durch die Einbeziehung und Verarbeitung situativer Faktoren des Interaktionsprozesses, insbesondere des Interaktionspartners, das Sprachlernen des Kindes im aktuellen Sprechen fördert und damit über die akustischen Rückkopplungsprozesse zur internen Stabilisierung der richtigen Sprachformen beiträgt; denn in weitaus den meisten Fällen gelingen ja die Selbstkorrekturen des Kindes.

3.1.2. *Variation im spielerischen Umgang mit Sprache*

Wurde bei der Besprechung der Selbstkorrektur von Versprechern der Nachdruck auf den Einfluß der Kommunikationssituation gelegt, so ist bei der jetzt zu erörternden Fehlerproduktion im spielerischen Umgang mit Sprache der Gesichtspunkt der *Selbstlernaktivität* des Kindes besonders hervorzuheben.

In diese Richtung gehen etwa die Äußerungen des Kindes im Beispieltext: */nasenloch . n deng mach ich! . jetz mach ein deng! . peng!/* (Z. 41f.). Peter handelt zwar mit dem Vater, aber die Äußerungen sind nicht an diesen gerichtet, sondern begleiten spielerisch sein Tun, wobei es zu assoziativen Klangbildern ohne konventionell erkennbares Bezugsobjekt kommt.

Das autistische, von kommunikativen Zwängen der Interaktionssituation abgehobene Sprechen des Kindes, wenn es allein spielt, ein Bilderbuch betrachtet oder ruht, weicht strukturell in vielen Punkten von partnerbezogenem Sprechen ab. In unserem Zusammenhang kommt es hier nur auf die Feststellung an, daß es in diesem Zustand viel mehr „Fehler“ produziert als in Interaktionssituationen.

Ein Beispiel: Peter beim Betrachten eines Bilderbuchs:

/die ka:tn fliegn wo:na weg . un das hab ich schon gesehn! . un als ich = in Italien . Italie . Italie . Italie . hauruck . die null hab ich schon gebullt . dalidaletta/ (3;2). Verschiedene Lexeme der ersten und letzten Äußerung sind trotz ihrer syntaktischen Einbettung völlig unverständlich, sind nur abstrakt einer Wortart zuzuordnen, sind also vom Kind aus offenbar nicht als „sinnlose“ Phonemkombinationen intendiert. Lautassoziativer Einfluß ist nicht auszuschließen: */null/-/gebullt/*. In dieser Hinsicht ist der spielerische Umgang mit Sprache bei entspannt-autistischem Sprechen „kreativ“, trägt aber sicher nichts oder wenig zum Sprachlernen bei.

Wichtig ist jedoch der Hinweis, daß die eingebettete Äußerung */un als ich = in Italien/* mit dem temporalen */als/* eine Nebensatzkonstruktion enthält, die zu dieser Zeit noch nicht zum sicheren aktiven Sprachvermögen des Kindes gehört, die aber mehrfach in autistischen Sprechsituationen auftritt: Eine frisch erworbene Konjunktion wird gewissermaßen probeweise in die spielerische Sprechaktivität des Kindes eingebunden, in ihren Möglichkeiten ausgelotet, bevor sie in partnerbezogenem Sprechen eingesetzt wird.

In der relativen Unverbindlichkeit des autistisch-entspannten Sprechens liegt demnach ein Lernpotential verborgen, das hinterher gelingende Kommunikation erleichtert. Die akustischen Rückkopplungen verfestigen das in spielerischem Gebrauch Gesprochene und erlauben zugleich auch das Testen von Varianten:

/haben viele auge . viele äuge . un die vielen auge . die haben viele äuge./ (2;7)

Hier handelt es sich zweifellos nicht um die Selbstkorrektur von Versprechern, sondern um den (außerbewußten) Versuch, durch korrigierende Probehandlungen zur normgerechten Sprachform zu gelangen. Es geht um das Trainieren von Pluralformen, von dessen verschiedenen Morphen Peter zum Zeitpunkt des Beispiels gerade den Umlaut zu generalisieren tendierte. Das Beispiel läßt sich demnach als Ausdruck des korrigierend-erprobenden, eigener Lernaktivität entspringenden Sprachlernens interpretieren.

1.1.3. *Explication aus kommunikativem Zwang*

Das Spannungsfeld zwischen interner Selbstlernaktivität und interaktionsbedingter Selbstkorrektur von Versprechern erfährt eine spezifische Ausweitung, wenn man die Fälle berücksichtigt, in denen das Kind erkennbar eine Selbstkorrektur vollzieht, um sich dem Interaktionspartner besser verständlich zu machen. Es handelt sich meist um nachgestellte vereindeutigende Bezeichnungen:

/da is-er ja ' de Opl! / (2;2)

/de auch mit . s lastauto auch mit! / (2;8)

/dann darf die mit ' Gabi ' fahrn? . darf die mit? / (3;2)

oder um vereindeutigende syntaktische Expansionen, die nachgetragen werden:

/aufschließen! . die türme tu ma alle aufschließen ' die türme! / (2;8)

/beine weh ' mir tun meine beine weh! / (3;2)

Obwohl diese Fälle zum Teil konventionell-stilistischen Formen in Äußerungsakten wie Topikalisierung und Ausklammerung entsprechen, ist an parasprachlichen Merkmalen erkennbar, daß es sich um Korrekturprozeduren handelt. Dabei werden aber nicht Versprecher eliminiert, sondern unter Einbeziehung der Perspektive des Anderen präzisierende Explicationen vorgenommen. Insofern sind diese Korrekturen vergleichbar mit zahlreichen Selbstkorrekturen von Fehlern im Bereich der syntaktischen und der lexikalisch-semanticen Komponente (vgl. 3.1.1.).

Selbst korrigiert werden hier vor allem die erzeugten Abweichungen, die die internen Regelsysteme für die pragmatischen Aspekte des Äußerungsaktes

betreffen, während es bei der Korrektur von Versprechern in erster Linie um die Sprachkompetenz ging. Wieweit dieser Selbstkorrektur-Mechanismus unter Einbeziehung der Perspektive des Anderen bereits beim kleinen Kind ausgeprägt ist, macht abschließend das folgende Beispiel deutlich:

/saublöder . hab zu dir <blöder> gesagt! . tschuldigung!/ (3;2)

Dabei ist zunächst bemerkenswert, daß die Beschimpfung – im Spiel mit einem anderen Kind – in einem durchaus freundlich-gütlichen Ton ausgesprochen wird, also faktisch keine Aggressionshandlung beabsichtigt sein kann. Gerade deshalb ist das Kind anscheinend in der Lage, die situative Unangemessenheit zu erkennen und durch die Entschuldigungshandlung zu korrigieren.

Fehler in diesem Bereich zu beseitigen, setzt die Fähigkeit voraus, die aktuellen Bedingungen der jeweiligen Sprechsituation zu verarbeiten und ihnen mithilfe der Korrektur zu genügen.

3.1.4. Metakommunikation

In seinem kürzlich (1978) erschienenen Aufsatz „Metakommunikation als Element des Spracherwerbs“ bezieht G. Augst diesen Begriff auf alle Fälle, in denen in der Interaktion des Kindes mit anderen Indikatoren für ein sich entwickelndes Sprachnormbewußtsein erkennbar sind. Ich möchte mich hier auf wenige Fälle beschränken, in denen der sprachtheoretische Status eines Elements des Äußerungsakts thematisiert wird.

Das auch von Augst zitierte Beispiel

/geh weg, mami! . heißt das <bitte> erst!/ (2;8)

macht den fließenden Übergang zwischen Selbstkorrekturen und metakommunikativen Handlungen deutlich: Einerseits handelt es sich um eine korrigierende Explikation unter Einbeziehung der Perspektive des Anderen, zum anderen spiegelt die Korrekturhandlung die Fähigkeit des Kindes, einzelne sprachliche Elemente aus der Sprechhandlung herauszulösen und als eigenständige Sinn- oder Bedeutungsträger zu reflektieren.

In dem Zusammenhang der Reflexion über Sprache gehört etwa auch frühkindliches Etymologisieren.

Als z.B. einmal die Mutter Peter mit der Bemerkung */brennesseln, die brennen auf der hand!/¹* davor warnt, welche anzufassen, reagiert das Kind mit:

/brennen auf der hand . feuern die auf der hand? ... brennesseln feuern . brennesseln feuern/ (3;0)

Die Fähigkeit, darüber in einem abstrakteren Sinn zu reflektieren, etwa mit

* *Warum heißt die Brennessel <Brennessel>?*

scheint sich erst im 4./5. Lebensjahr allmählich zu entwickeln, ebenso wie reflektierende Einschätzungen oder Bewertungen vom Typ

** Was für ein komisches Wort!*

während die grammatische Analyse vom Typ

** Besteht (Brennessel) aus ein oder zwei Wörtern?*

offenbar hauptsächlich im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb in den ersten Schuljahren steht.

Die Fähigkeit, Wortwitze zu verstehen, etwas „wörtlich zu nehmen“, Versprecher und sprachliche Fehler bei anderen wahrzunehmen und zu kommentieren und, ähnliches mehr, scheint sich besonders rasch im Einschulungsalter zu entwickeln.

Je stärker die Fähigkeit zur Metakommunikation entfaltet wird, umso eher ist das Kind in der Lage, sprachliche Fehler oder Abweichungen zu erkennen, einzuordnen und damit auch abzubauen.

3.1.5. Zusammenfassung

Wenn man die vier angeführten Erscheinungsformen, bei denen das Kind selbsttätig Korrekturen vornehmen kann, zusammen nimmt, so zeigt sich,

- daß das Kind bereits im dritten Lebensjahr die Fähigkeit zu entwickeln beginnt, sprachliche Fehler und Normabweichungen zu erkennen und mittels konventioneller Prozeduren zu revidieren;
- daß dabei Selbstlernaktivitäten und die Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme unter Einbeziehung der Perspektive des Anderen Grundlagen des Sprachlernens durch selbsttätige Korrekturen darstellen;
- daß schließlich das Auftreten des sprachlichen Fehlers in aktuellem Sprechen und die dadurch hervorgerufene selbsttätige Korrektur über die Rückkopplungsprozesse die sprachliche Entwicklung des Kindes in bezug auf Sprachrichtigkeit und -angemessenheit fördern, daß sie zeigen, wie sprachliche Sozialisation sich auch in diesem Punkt auf interaktiver Grundlage vollzieht.

3.2. Fremdkorrekturen

3.2.1. Zur Funktion elterlicher Korrekturen für das Sprachlernen

Geht man von den ersten Anfängen des kindlichen Spracherwerbs aus, könnte man sagen, daß die meisten elterlichen Äußerungen auf Äußerungen des Kindes als Korrekturen zu werten sind: In den meisten Fällen wird bestätigt, wieder aufgenommen, paraphrasiert, expandiert und damit die kindsprachliche Form in einen erwachsenensprachlichen Zusammenhang transportiert. Zahlreiche Untersuchungen haben in der Tat belegt, daß dieses elterliche Sprachverhalten eine ganz wesentliche Grundlage für den Spracherwerb des Kindes darstellt,

zumal das Sprechen der Eltern in spezifischer Weise simplifizierend den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt, sozusagen immer nur eine Nasenlänge voraus ist, so daß dem Kind die Äußerungen nicht wegen deren Komplexität unverständlich bleiben. „Korrekturen“ in diesem Sinne stehen hier nicht zur Diskussion; zur Korrekturhandlung gehört immer auch die Korrekturabsicht, die aus einem Entscheidungsprozeß hervorgegangen ist.

Indirektes, implizites Verwenden richtiger Formen wie im Beispieltext:

/einen kuchen gessen!/-V: /was hast du denn gestern noch gegessen?/ (Z. 31ff.) ist deshalb nicht als Korrektur zu verstehen. Gleiches gilt, wenn sich der Vater in Z. 54 eines geäußerten Bedeutungsinhalts vergewissern will: */wo is ein wurm?/* und damit indirekt das Kind zu einer Korrektur seiner Aussage veranlaßt: */ein kern!/ (Z. 55)*. Eine Korrekturabsicht könnte nur unterstellt werden, wenn sicher wäre, daß der Vater gewußt hat, daß es sich bei dem */wurm/* des Kindes um eine falsche Bezeichnung gehandelt hat. Ein implizites Verwenden richtiger Formen kann nur dann als Korrektur (= *implizite Korrektur*) gewertet werden, wenn aufgrund parasprachlicher Merkmale (Betonung, Deutlichkeit, Sprechgeschwindigkeit u.ä.) klar ist, daß dem Korrigierenden der Fehler aufgefallen ist und daß er ihn korrigieren will.

Auffällig ist zunächst die vielfache Beobachtung, daß grammatische Fehler des Kindes nur in den seltensten Fällen überhaupt korrigiert werden. Man kann m.E. zurecht davon ausgehen, daß sie meistens von den Eltern gar nicht wahrgenommen werden, und zwar nicht nur, weil die Aufmerksamkeit von Hörern in aller Regel auf den Redehalt und nicht auf die sprachlich-grammatische Gestaltung gerichtet ist, sondern vor allem, weil sich durch die gemeinsame Kommunikationsgeschichte zwischen Eltern und Kind ein großes Ausmaß an *Fehlertoleranz* herausgebildet hat.

Das gilt nicht immer für die illokutiven Aspekte von kindlichen Äußerungen, wenn sie mit konventionellen Erziehungsnormen kollidieren, wenn sich also z.B. die Eltern „Befehle“ des Kindes verbitten oder wenn sie auf „bitte“ – und „danke“ – Höflichkeitsnormen Wert legen.

Indirekte Wiederaufnahmen und implizite Korrekturen fördern Sprache und Sprechen des Kindes insofern, als sie wahrnehmbares sprachliches Material darstellen, das den sprachlichen Regelsystemen zugeführt wird. Eine Verbindung zum zuvor geäußerten Fehler kann, braucht aber nicht hergestellt werden.

Anders ist es mit den *expliziten Korrekturen*, d.h. den Fällen, in denen der (erwachsene) Sprecher den laufenden Diskurs inhaltlich unterbricht und das Kind entweder selber korrigiert oder es zu einer Korrektur veranlaßt.

Im Beispieltext finden wir dafür nur einen Fall:

P: */zwiebel ham!/-M: /das is keine zwiebel, das is-ne kartoffel!/*

P: */toffel (I) . papi! . ein zwieback haben!/ (Z. 73ff.)*

Entscheidend ist hier, daß die Mutter die Bezeichnung des Kindes ausdrücklich für falsch erklärt und die zutreffende Bezeichnung einführt. Daß damit ein

Lernprozeß beim Kind eingeleitet wird, sieht man ganz deutlich an der imitativen Reaktion des Kindes. Durchaus typisch ist aber auch, daß die Korrektur sich auf ein lexikalisches Element bezieht, auf die richtige Bezeichnung, und nicht auf eine Erscheinung des grammatischen Regelsystems: Verständigung kann nur gelingen, wenn für Bezugsobjekte annähernd gleiche Bezeichnungen verwendet werden. (Das können natürlich auch Formen der Familiensprache sein).

Insofern sich die mütterliche Korrektur im Rahmen dessen bewegt, was auch den Interessen und Bedürfnissen des Kindes entspricht, hier nämlich die zutreffenden Bezeichnungen zu verwenden, entspricht auch die explizite Korrektur allgemeinen Prinzipien der Eltern-Kind-Interaktion und ist so nur formal eine Unterbrechung des laufenden Diskurses. Die Interaktionsbeziehungen zwischen Mutter und Kind wird dadurch weder positiv noch negativ beeinflusst. Der Lerneffekt, der mit der Korrektur intendiert ist, kann deshalb im Prinzip ungehindert wirksam werden.

3.2.2. *Lehrerkorrekturen*

Diese positive Einschätzung der expliziten Korrektur für das Sprachlernen von Kindern wird sehr viel problematischer, wenn man das Korrekturverhalten von Lehrern im Unterricht untersucht. Zweifellos steht dahinter grundsätzlich die gleiche gute Absicht, nämlich die Sprachfähigkeit des korrigierten Kindes zu verbessern; aber hier stellt sich sehr viel drängender die Frage, ob mit Korrekturen – und hier namentlich mit expliziten – nicht die Interaktionsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler gestört wird. Denn wie im einzelnen man es auch immer bewerten mag, durch die Korrektur signalisiert der Lehrer, daß er es „besser weiß“, daß er der Überlegene, der Schüler der Unterlegene ist. Ein Zuviel an expliziten Korrekturen, insbesondere wenn sie sich auf den sprachlich-grammatischen Bereich beziehen, kann sehr leicht den gegenteiligen Effekt haben (vgl. Ramge 1974).

In einer Studie (1979) konnte ich zeigen, daß mit dem Vollzug von Lehrerkorrekturen notwendig bestimmte kommunikative Funktionen im unterrichtlichen Interaktionsprozeß verbunden sind: Durch die Korrektur wird – im positiven Sinne – entweder der Schüler *instruiert* oder die gefährdete *Verständigung wird gesichert* oder – im negativen Sinne – *getadelt*, diskriminiert. „Korrigieren“ ist eben eine Handlung mit entsprechenden Handlungsfolgen.

Bemerkenswert ist aber vor allem die Komplexität des Korrekturmechanismus und der sich daraus ergebenden Möglichkeiten für den Lehrer, die Korrekturprozedur nach spezifischen Entscheidungspunkten zu steuern: Nach der Entscheidung, ob er eine implizite oder eine explizite Korrektur vollziehen will, muß er sich entscheiden, ob die explizite Korrektur direkt oder indirekt

vollzogen werden soll, ob er gleich unterbrechen oder das Ende der Schüler-äußerung erst abwarten will, ob er den zu korrigierenden Schüler zur eigenen Korrektur auffordern soll oder einen anderen Schüler damit beauftragen will usw.

Die Korrekturhandlung bekommt damit im Unterricht eine andere Funktion und ein anderes Gewicht, als wir es bei der Mutter-Kind-Interaktion feststellen konnten: Die Unterbrechung des laufenden Diskurses durch die Markierung einer Korrekturhandlung zentriert die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse auf den „Fehler“, der mögliche „technische“ Vollzug der Korrektur bestätigt die Steuerungsfunktion des Lehrers und damit die asymmetrische Rollenverteilung im Unterrichtsgespräch.

Aber auch davon abgesehen, gibt die Analyse des Verhältnisses von Fehlererzeugung und Sprachlernprozessen keinen Grund zu der Annahme, daß die Korrektur durch explizite Korrekturhandlungen einen besonders günstigen Einfluß auf das Sprachlernen von Kindern hat. Faktisch wird sie in natürlichen Mutter-Kind-Interaktionen selten und dann in einer gesprächserhaltenen Form verwendet, zwanglos eingebettet in die Sprachlehr- und Lernprozesse, denen sich das sprachlernende Kind unaufhörlich ausgesetzt sieht und die es ständig selbst vollzieht. Sprachliche Fehler lernt das Kind auch ohnedies abzubauen und vermeiden, wenn unter „richtig“ die sprachlichen Normen seiner sprechenden Umgebung verstanden werden. Der Deutschunterricht kann sein berechtigtes Ziel, Kinder zum Gebrauch der Standardsprache zu führen, besser erreichen, wenn er von den Fähigkeiten des Kindes, selber zu lernen und Sprechsituationen angemessen einzuschätzen, vorsichtig und produktiv Gebrauch macht.

Die sprachlichen Fehler, die das Kind erzeugt und die neben Versprechern vor allem auf vereinfacht-abweichenden sprachlichen Regelsystemen beruhen, haben sich so als Elemente des aktuellen sprachlichen Handelns erwiesen, sind vornehmlich aufgrund ihres Auftretens im Sprechen veränder- und abbaubar. Insofern kennzeichnen die Korrekturen die Abweichungen allererst als „Fehler“ und tragen zugleich zu ihrer Überwindung bei.