

**Gerd Hochländer**

## **Interferenzfehler und kontrastiver Sprachunterricht**

- mit Beispielen aus der Grammatik -

Für Deutschsprachige dürfte das Erlernen von Spanisch und – umgekehrt - für Spanischsprachige das Erlernen von Deutsch eigentlich nicht so schwer sein.

Es müsste im Prinzip ausreichen, nur noch die neuen, von der Muttersprache abweichenden Elemente (in Kategorien, Regeln Morphologie sowie die fremd klingende Phonetik und Phonologie) zu lernen. Beide Sprachen sind ja, sprachhistorisch gesehen, über weite Strecken gleich oder gleichartig<sup>1</sup>. –

Doch leider gibt es (noch) keine Methode für solch wunderbaren konfrontativen Sprachunterricht.

Immerhin, die Lehrbücher und Sprachlehrmethoden wollen es uns leicht machen. Sie lehren – falsch verstanden - „das Neue auf der Basis des Bekannten“. Der Sprachschüler versteht schon nach der 1. Lektion recht viel Spanisch. Der Anfangserfolg ermutigt, suggeriert die leicht erlernbare Fremdsprache.

Doch das dicke Ende kommt bald, nicht nur für Sprachschüler. Auch der Lehrer stöhnt, dass er sich den Mund fusselig reden, die Finger wund korrigieren könne und die Schüler trotzdem, neben den Fehlern bei neuen Lektionen, ständig frühere Fehler wiederholen, und das auch nach vielen Jahren Fremdsprachenunterricht!

### **1. Was kann so was passieren? –**

Neben den vielen subjektiven Gründen wie schwache Motivation, Unaufmerksamkeit, zu wenig Übungen, ungeschickte Vermittlung, etc. gibt es vor allem einen Hauptgrund:

Die Sprachschüler dekodieren und praktizieren die fremdsprachigen Phänomene nach den Mustern und den Regeln ihrer eigenen Muttersprache. Diese decken sich aber nie ganz mit denen der Fremdsprache, Es gibt daher neben dem positiven auch den negativen Transfer in die Fremdsprache aufgrund der Interferenzen zwischen Spanisch und Deutsch.

Man lernt fremde und fremdklingende Sprachzeichen und benutzt sie dann nach der Art und Struktur der eigenen Muttersprache. Man spricht, wenn man fleißig ist, „fließend falsch Spanisch“ – bzw. „fließend falsch Deutsch“, was u.a. auch alle Sprachlehrer bestätigen, die DaF im Ausland unterrichten. Denn gelernt ist gelernt, auch das falsch Gelernte ist gelernt und wird immer wieder reproduziert und damit nochmals – falsch verfestigt.

Darum ist es auch so schwierig, die fehlerhafte Interims-Language zu überwinden. Bei den Sprachfehlern nimmt der Quotient an Interferenzfehlern, auch bei fortgeschrittenen Lernern, leider nicht ab, sondern eher zu. Untersuchungen zeigen, dass die Quote konstant bei über 50% der absoluten Fehlerzahl liegt. (u.a. Kunkel-Schüller 1974).

Fremdsprachenunterricht, der nicht von Anfang an auf Reduzierung von Interferenzfehlern ausgerichtet ist, verfestigt und/oder produziert solche induzierten Fehler aufgrund der falschen Lehr- und Lernmethode.

### **2. Was muss sich ändern?**

Der Fremdsprachenunterricht sollte **konfrontativ oder doch wenigstens kontrastiv ausgerichtet** werden. Von pädagogisch gewollten Wiedererkennungseffekten in der Fremdsprache abgesehen, sollte der Unterricht nicht das schon Bekannte, sondern das Neue, Andersartige in der Fremdsprache in den Vordergrund der Spracharbeit stellen. Unterrichtsschwerpunkte müsste alles das sein, was interlingual Interferenzen mit der Muttersprache hervorruft; also:

- die strukturell verschiedenartigen oder verschieden gebrauchten Elemente. (z.B. morphologische Tempora im Spanischen, die das Deutschen nicht oder heute nicht mehr hat (etwa Subjuntivo, Konditional, Futur) (Hochländer 2008b) und
- ganz besonders Beachtung verdienen die bloß teilweise verschiedenen Elemente (z.B. Perfektgebrauch Deutsch-Spanisch, Falsos Amigos). Die Verwechslungsgefahr ist gerade wegen ihrer Ähnlichkeit in den beiden Sprachen noch größer. –

Zwischen Sprachen, die sich unähnlicher sind, z.B. indoeuropäische und ostasiatische Sprachen (vgl. Deutsch und Japanisch) gibt es kaum und eher zufällige lexikalische oder grammatische Interferenzfehler - wohl aber pragmatische wie interferierende Strategien und interkulturelle Interferenzen.

Nochmals gesagt, wenn man die muttersprachliche Grammatik, die Regeln und Bedeutungen nicht automatisch auch auf die anders strukturierende, anders differenzierende Fremdsprache übertragen will, muss man vor allem - und möglichst auch zuerst - das Ungleiche, Andersartige einschleifen; und erst an zweiter Stelle kommt das auch in der Muttersprache Gleichartige, schon Bekannte.

Natürlich ist für den Fremdsprachenschüler fast alles neu, aber es wird ihm als „irgendwie“ bekannt vermittelt. Der neue Lernstoff wird kaum im bewussten Kontrast zur eigenen Muttersprache dargeboten und unterrichtet. Die tiefsitzende Struktur der Muttersprache muss aber mitbedacht, miteinbezogen werden, - ohne dass dies methodisch in einen Grammatikunterricht ausarten darf. Wie viel systematische Grammatik oder auch Lernergrammatik, wie viel Linguistik in die Bewusstmachung mit einfließen kann und muss, hängt natürlich vom Alter und der Zielgruppe der Fremdsprachenlerner ab. Im Unterricht mit Jugendlichen ist das sicher anders als in der Ausbildung zum künftigen Sprachlehrer oder im Unterricht mit Erwachsenen, die mehr über die Ratio lernen.

Jedenfalls ist die „bewusstlose“ „direkte Methode“, die nicht die Interferenzen berücksichtigt, im gelenkten Sprachunterricht ein Irrweg. Anders ist das bei einer zweisprachigen Erziehung, die a priori schon kontrastiv, oft sogar konfrontativ ist.

Eine auf der Kontrastivität basierende Methode wäre also die Umkehrung der noch gängigen Praxis. Nur ganz zögerlich verbreiten sich in den jüngsten Lehrwerken Ansätze zu einer kontrastiven Methode. Die Umkehrung dieser gängigen Praxis sollte aber nicht so weit gehen, nur noch kontrastiv zu unterrichten und einzuüben. Es sind noch andere didaktische Ziele und andere Methoden zu beachten.

Unterrichtsphasen, die rein kontrastiv angelegt sind, sind jedoch unerlässlich bei hartnäckigen Interferenzfehlern oder markanten Differenzen zwischen dem Spanischen und dem Deutschen. Solche Differenzen und die daraus resultierenden Lernschwierigkeiten sollte ein guter Spanischlehrer möglichst schon vor Einführung einer neuen Lerneinheit kennen und fehler-prophylaktisch dagegen steuern. Das kostet zwar Zeit, aber die Schäden sind weniger groß. Eine spätere Fehlertherapie, etwa im Anschluss an die zurückgegebenen Tests, ist **WENIGER** erfolgreich und dauert länger.<sup>2</sup>

Kontrastiver Sprachunterricht ist mehr als eine Methode; es ist auch ein durchgängiges Unterrichtsprinzip, das mit anderen Lernzielen und Methoden verknüpft werden muss. Daher kann eine kontrastive Unterrichtsmethode oft nicht lupenrein angewandt werden.

In einer kommunikativen, thematischen Lernsituation kann man beispielsweise nicht einfach nur die mit dem Spanischen genusverschiedenen Nomina unterrichten und die mit dem gleichen Genus vernachlässigen. Die genusverschiedenen Nomina müssen aber als solche wahrgenommen, bewusst hervorgehoben (auch im Buch, abgesetzt und mit Fettdruck, etc) und gründlicher geübt werden.

Interferenzfehler werden auch danach nicht ganz verschwinden. Dazu sind wir viel zu sehr in unserer Muttersprache verwurzelt, aber die intuitive falsche Übertragung in die Fremdsprache wird durch das Filter der Kontrastivität stark reduziert. Und nach einer Übergangszeit gewöhnt man sich

leichter an das Neue, das typisch Spanische und „fossiliert“ nicht noch unwiderruflich die Interferenzfehler durch eine falsche Lehrmethode.

### **3. Welche sprachliche Ebenen sollen im Fremdsprachenunterricht kontrastiv unterrichtet werden? -**

damit möglichst wenig negativer Transfer entsteht. Verschiedenartigkeit in der Lexik oder der grammatische Formen? Regeln, Phonetik und Phonologie? Pragmatische Strategien und Sprachgebrauch? Oder was? Die Antwort ist einfach: Prinzipiell gehört alles dazu, was zwischen den beiden Sprachen interferiert und auf allen linguistischen Ebenen (siehe dazu Anhang 1)

Im Folgenden wähle ich Beispiele von Interferenzen im Bereich der Grammatik, genauer, im Bereich der Satzbildung, und zwar deshalb, weil sich Sprachunterricht - leider immer noch - vorwiegend an der grammatischen Progression orientiert. Anschließend wird an einem dieser Beispiele die kontrastive Methode kurz erläutert und weitere, analoge Folgerungen daraus gezogen.

### **4. Interlinguale Interferenzen im Satzbau** (dazu Hochländer 2007a)

Die hier genannten Satzbildungsregeln und –muster sind dem Deutschsprachigen selbstverständlich. Das Spanische hat als indoeuropäische Sprache ähnliche, aber nicht die gleichen Regeln. Dem deutschen Spanischler fällt es schwer, sich von „seinen“, internalisierten Sprachregeln zu lösen und stattdessen die der spanischen Satzbildung anzuwenden. Daher müssen die neuen Regeln bewusst gemacht, je nach der Zielgruppe aber anders verbalisiert werden (z.B. bei linguistisch versierten Lernern: „Im Spanischen kann das formale Subjekt im Satz auch fehlen“; bei anderen etwa: „Man muss im Spanischen nicht immer extra ausdrücken, wer etwas tut“, etc.). Sie müssen intensiver gelernt und eingeschliffen werden als die, die in der Satzbildung gleich sind. Z.B. gibt es in beiden Sprachen Dativ- und Akkusativobjekte, sie werden aber morphologisch anders gebildet. Auch haben viele lexikalisch analoge Verben einen anderen Kasus als in der Muttersprache. (Hochländer 2007a). Die morphologisch andere Bildung der Kasus und Verben mit einem anderen Kasus müssen stärker herausgearbeitet werden.

### **Der spanische Satzbau richtet sich nicht nach den folgenden, für das Deutsche geltenden Regeln,**

auch bei gleichen morphologischen Elementen nicht. Wendet man sie trotzdem an, führt das zu einem untypischen Spanisch, bzw. zu Interferenzfehlern.

Nur im Deutschen gilt:

- ein obligatorisches Subjekt
- Subjekt an 1. oder 3. Stelle im Satz
- nur 1 Satzglied vor dem finiten Verb
- finites Verb an 2. Stelle
- Satzrahmen: Prädikat umschließt die Aussage des Satzes (Ausklammern ist oft möglich)
- Reihenfolge der Objekte in neutraler Stellung: Substantivobjekte: Dativ vor Akkusativ ; pronominale Objekte: Akkusativ vor Dativ,
- Prädikative Adjektive undekliniert
- reflexives „sich“ steht nach dem finiten Verb
- Adjektivattribute stehen vor dem Bezugswort, die anderen Attribute danach
- Nebensätze haben das finite Verb am Ende
- Unterscheidung Satznegation – Wortnegation

- Satznegation steht vor dem finiten Verb

### **Im Satzbau oder im Tempussystem gibt es noch weitere Interferenzfehlerquellen, denn**

- das Deutsche hat nur wenige morphologische Tempora, aber viele analytische (mit ‚sein‘, ‚werden‘, ‚haben‘) und syntaktische Formen.
- viele Verben haben eine andere Rektion oder den Dativ statt den Akkusativ und umgekehrt - oder ein präpositionales Objekt statt ein Kasusobjekt und umgekehrt, einen obligatorischer doppelter Akkusativ hat nur das Deutsche
- der Gebrauch des deutschen Perfekt und des spanischen Perfekt ist verschieden (sogar intra-lingual verschieden, innerspanisch sowie innerdeutsch)<sup>3</sup>
- im Deutschen gibt es keine Differenzierung wie zwischen Preterito Indefinido und Preterito Imperfecto
- das Prädikativ wird im Deutschen mit ‚sein‘, im Spanischen mit ‚ser‘ und ‚estar‘ gebildet
- bei Verben der Bewegung wird im Deutschen die Bewegungsart und im Spanischen die Bewegungsrichtung ausgedrückt; das hat Folgen für die Syntax und im Deutschen auch noch für die Wortbildung (*subió/ bajó a pie, ... = er ging/lief/sprang hinunter/ hinauf/...*). (Hochländer 2007b)

## **5. Der kontrastive Ansatz im Spanischunterricht am Beispiel von ‚ser‘ und ‚estar‘**

(siehe oben)

### **Zunächst der linguistische Befund**

Beide Verben richtig zu gebrauchen fällt den deutschsprachigen Spanischlernern besonders schwer. Warum ist das so schwierig?

Das deutsche Verb ‚sein‘ kann im Spanischen oft mit den Verben ‚ser‘ und ‚estar‘ übersetzt werden. Dabei kommt es häufig zu Verwechslungen im spanischen Gebrauch. Denn in der prädikativen Position drückt ‚estar‘ zusätzlich den Aspekt<sup>4</sup> (der zeitlichen Begrenzung) aus, das Verb ‚ser‘ aber nicht.

Im Deutschen hingegen wird der Aspekt beim Verb ‚sein‘ grammatisch nicht markiert. Prädikativ gebraucht steht das deutsche ‚sein‘ ohne Unterschied für ‚estar‘ und für ‚ser‘. Darum benutzt der unvorbereitete deutsche Spanischler das für ihn einfachere, leichtere, aspektlose ‚ser‘ auch dann, wenn die Aussage den Aspekt verlangt, also ‚estar‘ stehen muss. Im harmlosen Fall ergeben sich dann Missverständnisse (*ella es tonta, es lista, ... statt ella está tonta, está lista, ...*), gelegentlich auch ungewollte Beschuldigungen oder mehr<sup>5</sup>, z.B. Vorurteile - wie bei anderen Interferenzfehlern auch.

Aus der Sicht des Spanischen, das hier genauer differenziert, ist ‚sein‘ ein Wort mit zwei Bedeutungen (ein Homonym sozusagen), mit zwei Bedeutungen in der gleichen deutschen Sprache (das generelle Sein und das momentane So-Sein). Es handelt sich nicht um eine interlinguale, sondern um eine intra-linguale lexikalische Interferenz. –

**(Zum Gebrauch von ‚ser‘ und ‚estar‘ siehe das Schema im Anhang 2)**

- Der Deutschsprachige muss diese Differenzierung im Spanischen zwischen ‚ser‘ und ‚estar‘ mühsam erlernen und einüben. Er muss bei der Satzbildung blitzschnell wie beim Autofahren ‚automatisch‘ entscheiden, welches der beiden Verben für seine Aussage das richtige ist. Sonst kommt es zu – wenn man so will – ‚sekundären‘, grammatischen Interferenzen zwischen Deutsch und Spanisch. - Mit anderen Worten, er muss lernen, ‚Spanisch zu denken‘; seine Aussagen über die Aktualität vom ‚jetzt‘ her zu denken und zu formulieren, vom vorüb-

ergehenden Status, bzw. der momentanen Eigenschaft aus<sup>6</sup> und nicht vom „behäbigen“, dauerhaften „deutschen Sein“ aus, das man notfalls lexikalisch präzisiert.

- Umgekehrt hat es der spanischsprachige Deutschler hier leichter. Aktueller Status und dauerhafter Zustand münden ja beide in das deutsche Verb „sein“. Der Deutschler „vergisst“ dabei häufig die lexikalische oder syntaktische Ergänzung (Verbpräfixe, Periphrasen, modale Wörter), die wir hinzufügen, wenn wir die augenblickliche Situation, den (estar-) Aspekt des Verbs Sein ausdrücken wollen<sup>7</sup> (z.B. „está caído“ = „er ist (gerade) gefallen“; „; „está comiendo“ = „er ist am/ beim Essen“).

### Didaktisch-methodische Überlegungen

„ser“ ist für Deutschsprachige das einfachere, auch grammatisch variabelere Pendant zum Verb „sein“. „ser“ wird gebraucht auch als Voll- und Existenzverb und - anders als „estar“ - als Kopula zwischen Substantiven wie auch für statische Zustandsbeschreibungen, die doch gerade für das deutsche Sprache so typisch sind<sup>8</sup>. Auch deshalb liegt uns „ser“ näher. als „estar“<sup>9</sup> -

„estar“ ist das ebenso häufig benutzte, aber „fremdere“, schwierigere, für besondere Zwecke gebrauchte „sein“. Darum muss der Gebrauch von „estar“ genauer bewusst gemacht und intensiver geübt werden als „ser“.

### Das Prozedere im kontrastiven Unterricht sähe etwa so aus:

- Die morphologischen Formen (Zeiten, Person, Modus, Aspekt) von „estar“ werden zunächst eingeübt in eindeutigen Anwendungsbeispielen (Scholz 2009)<sup>10</sup>, d.h. nur in temporären, veränderlichen Situationen und für temporäre Eigenschaften. – Die Übungen können sich auf „estar“ als Vollverb, Kopula oder „estar“ in Periphrasen erstrecken, aber immer ohne Bezug auf das „dauerhafte“ „ser“ oder - besser noch – in vorübergehenden Gebrauchssituationen, die erst gar nicht mit „ser“ interferieren
- Erst wenn Formen und Bedeutung von „estar“ sitzen, sollte das Verb „ser“ ähnlich, also mit seinen nur ihm eigenen Verwendungen eingeübt werden.
- Anschließend erst kommt die jetzt leicht verstehbare Bewusstmachung der Unterschiede mit dazu passenden Übungen, bei denen „estar“ und „ser“ in Opposition zueinander stehen, also vor allem im prädikativen Gebrauch.<sup>11</sup> Der Sprachschüler lernt und übt ein, warum beim aspektualen Gebrauch das differenziertere „estar“ steht und das „ser“ dann, wenn es um die Dauerhaftigkeit geht. Er lernt auch, warum infolge des Aspektes viele Adjektive, je nach dem, ob mit „ser“ oder „estar“ gebraucht, ihre Bedeutung ändern (*el caldo está rico – él es rico*). (**Siehe Anhang 2**).
- Für beide Verben gilt, dass - anders als im Deutschen -, im Prädikativum das Adjektiv, bzw. das Partizip immer die Subjektendungen hat. Diese Konkordanz gilt übrigens für alle Prädikative im Spanischen.

Bei einer solchen Vorgehensweise ist es wichtig, dass man beide Verben nicht gleichzeitig einführt und in Opposition zueinander bringt. Erst nach dem schwierigeren „estar“ kommt das einfachere „ser“ dran. Und wenn auch das hinreichend gesichert ist, sollte man beide miteinander konfrontieren.

Warum nicht gleichzeitig?

Wenn man beide – wie in den meisten Lehrbüchern - schon früh miteinander konfrontiert, kommt es zu den Ranschburgschen Effekten (Ranschburg 1902, auch Rohracher 1988), sei es, dass der Lerner das später Gelernte nach dem Muster des früheren anwendet (proaktiven Hemmung) oder umgekehrt, dass er das Frühere „vergisst“ und nur nach dem neuen Muster anwendet (retroaktive Hemmung) oder – noch wahrscheinlicher – das man gar nicht mehr weiß, welches der beiden Verben im Satz das richtige ist. (homogene Hemmung)<sup>12</sup>.

Leider zeigen auch hier Praxis und Lehrbücher, dass dieser methodische Fehler weitertradiert wird.. Die daraus entstehende Unsicherheit und die daraus folgenden Interferenzfehler, das falsch verwendete „ser“ bzw. „estar“ sind daher eine weitere Folge dieser schlechten Lehrmethode. Selbst noch nach vielen Jahren. Gut geplanter kontrastiver Sprachunterricht würde zumindest solch unerwünschte Effekte stark vermindern und sie mit der Zeit überwinden helfen, statt die Verunsicherung noch zu vertiefen oder die Fehler zu zementieren.

## 6. Weitere „aspektbedingte“ Interferenzprobleme

Was hier am Beispiel von „ser“ und „estar“ kurz erläutert wurde, gilt analog für ähnliche Fälle, in denen im Spanischen im Spanischen Aktionsarten oder der Aspekt morphologisch oder syntaktisch realisiert werden und im Deutschen anders oder (meistens) gar nicht und notfalls lexikalisch oder sonst wie kodiert werden, häufig auch durch Verbpräfixe statt eines Verbum simplex.

- Dies gilt etwa für spanische Verben, die schon lexikalisch nicht - oder nicht nur - einen Zustand wiedergeben, sondern eine dem perfektivem Aspekt ähnliche **perfektivische Aktionsart** haben (el Aspecto léxico) (z.B. *nacer, llegar, irse, ponerse*), so wie die vielen derivate Verben mit den Präfixen *a-* und *en-* (auch *in-*, *inaugurar*) (*ajustar, aplazar, endulzar, engrasar*).
  - Wird etwa das Verb *cortar* nicht imperfektiv, zuständlich gebraucht („*cortar ramas*“), sondern perfektiv, dann übersetzen Deutschlerner das häufig falsch, mit dem bloßen Grundverb („\*jetzt schneidet er einen Ast“), statt mit dem den perfektiven Vorgang betonenden Präfixverb (z.B. *jetzt schneidet er einen Ast... zurecht / ab / zu / weg / ...*) oder mit einem anderen vorgangsbetonenden Verbzusatz zum Grundverb.
  - Umgekehrt reduzieren Spanischlerner oft deutsche Präfixverben (*aus-*, *zu-*, *ab-*steigen, *hin-*unter-gehen, *-fahren*, *-klettern*, etc) auf einfache perfektive, den bloßen Verlauf betonende spanische Verben (*bajar, subir*, etc.), denen dann aber die deutschen Zusatzinformationen des Grundverbes fehlen.

Bei Verben der Bewegung z.B. stimmt dann zwar die Bewegungsrichtung, die Bewegungsart fehlt aber im Spanischen. So können zwar Interferenzfehler vermieden werden, aber das Ergebnis ist ein sehr dürftiges Spanisch.

- Ein anderer Fall der gleichen Aspektproblematik ist das **Tempus für die einfache Vergangenheit**.

Dem deutschen Präteritum entsprechen im Spanischen zwei morphologische Paradigmen für die einfache Vergangenheit<sup>13</sup>, das den perfektiven Aspekt betonende Preterito Perfecto Simple, den sogenannten „Indefinido“ und das Preterito Imperfecto („*anoche cuando vine [perfektiv], llovía [imperfektiv]*“ = gestern Abend, als ich kam, regnete es).

Die Lehrbücher, soweit mir bekannt, beginnen leider nicht mit dem „spanischeren“, fremderen Indefinido, der sich durch den (perfektiven) Aspekt wesentlich vom deutschen Präteritum unterscheidet, das den Aspekt nicht markiert.

Sie lehren beide Zeiten i.d. Regel meistens kurz hintereinander und im Prinzip als gleichrangig, kontrastieren die Unterschiede sehr knapp in einigen Übungen (immerhin etwas!), lassen ein paar Verben, deren Bedeutung sich je nach dem gebrauchten Tempus ändert, auswendig lernen, und das war es.

Der Schüler wird weiterhin nach seiner deutschen Muttersprache strukturieren, die „homogene Hemmung“ wird ihn begleiten – und die Interferenzfehler auch, aufgrund der gleicher schlechten Methode wie bei „ser“ und „estar“!

## Ausblick

Kontrastiver Sprachunterricht ist ein fundamentales, leider noch kaum beachtetes Unterrichtsprinzip sowie eine notwendige Unterrichtsmethode. Gute Dienste leisten dabei die Interferenzfehler-Analyse, die Fehlerprophylaxe und vor allem die Fehlertherapie (Hochländer 2008a). Sie gehören in die Lehrerausbildung und ins Klassenzimmer.

Kontrastive Sprachanalyse kann darüber hinaus einen wichtigen Beitrag leisten sowohl für den Literatur- als auch den Landeskundeunterricht.

Es interferieren letztendlich ja nicht nur Sprachformen, sondern kulturell verschiedenartige Konzeptionen. Daher zum Schluss eine Erkenntnis des großen ungarischen Linguisten János Juhász:

***"Die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten der Kulturen bedingen die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeit der Sprachen."*** (Juhász, János 1970)

---

## Literatur

- Bosque, Ignacio / Demonte, Violeta (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, vol. 2, 2463, § 38.1.1
- Bußmann, H. (1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*
- Cartagena Nelson./ Gauger, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch - Deutsch*, Teil 2, Mannheim, 448
- Gili Gaya, Samuel (1943): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf 1961, § 42
- Gómez, Torrego (1995): *El léxico en el español actual: uso y norma*. Madrid: Arco / Libros, vol. 2, 90
- Hochländer, Gerd (2007a): *Interferenzen im Satzbau*. In: [http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/4\\_satzbauinterferenzen.htm](http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/4_satzbauinterferenzen.htm)
- Hochländer, Gerd (2007b): *Interferenzen im Bereich der Präpositionen – einschließlich Bildung und Gebrauch der Präfixverben*. In: <http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/ praepositionen.htm>
- Hochländer, Gerd (2008a): *Fehlerlinguistik im Deutschunterricht für Muttersprachler mit Spanisch*. In: [http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/DaF\\_bei\\_Muttersprache\\_Spanisch.htm](http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/DaF_bei_Muttersprache_Spanisch.htm)
- Hochländer, Gerd (2008b): *Satzbildung im Deutschen und im Spanischen -Veränderungen in der Morphosyntax – im Hinblick auf ihren gemeinsamen indoeuropäischen Ursprung* In [http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/satzbildung\\_deutsch\\_spanisch.htm](http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/satzbildung_deutsch_spanisch.htm)
- Institut für Deutsche Sprache, grammis: *Kopulaverb*. In: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/pls/public/sysgram.ansicht>
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*, München
- Kunkel-Schüller, Erika (1974): *Interferenzerscheinungen im Deutschunterricht mit spanischsprachigen Schülern*. In: ACTA, IV Congreso Latino-Americano de Estudios Germanísticos, Sao Paulo
- Scholz, Thomas (2009): *Das Ranschburg-Phänomen oder: Warum wir „ser“ und „estar“ nicht unterrichten können*. In: Hispanorama.124, 43

## Anhang 1

### **Interferenzen und mögliche Interferenzfehler auf verschiedenen sprachlichen Ebenen - mit einigen Beispielen:-**

#### **Phonetik und Phonologie:**

- Spanisch hat, anders als Deutsch keine langen Vokale und keine Umlaute (ä,ö,ü), sondern nur fünf kurze, halboffene oder offene Vokale (a,e,i,o,u);
- andere s-, c-, z-Lautung, keine Erstsilbenbetonung, etc.;
- das paralinguistische Verhalten. in Sprachmelodie, Tonfall, Lautstärke, Redefluss, Pausen, Lachen, Seufzen, etc., ist verschieden, differiert sogar innerhalb Spaniens und innerhalb der spanischsprachigen Ländern und Kulturen.

#### **Orthographie:**

- Kleinschreibung, keine Konsonantenverdoppelung, weiches g vor e, i, -hartes g vor e, i = gu (guerrero), h immer stumm,
- Akzente, etc.

#### **Morphologie**

- (Flexion): Unterschiede im Genus (*el grupo* = die Gruppe), Numerus (*la gente* = die Leute), Kasus (aprovechase de alguien/ algo = jemanden / etwas ausnützen),
- Tempus (*ha venido* – ist gekommen), Valenz (*se llama* – er heißt)

#### **Wort-/ Wörterbildung:**

- Komparation (*mal/ más mal-peor/ lo más mal – lo peor* = schlecht/ schlechter/ am schlechtesten),
- Präfixe (*salir de...* hin-aus-laufen), Suffixe (*especial* – speziell)

#### **Morphosyntax:**

- Position (*agua pura* [nicht: *pura agua!*] = reines Wasser), (*se lo dio [a ella]* = er gab es ihr), Objekte / Präpositionen / Passiv (*Santiago se fundó en 1541* = Santiago wurde 1541 erbaut),
- Satzbau [spanisch Kontaktstellung – deutsch Distanzstellung, Satzklammer] (*hoy me ha hecho un regalo* = heute hat er/sie mir ein Geschenk gemacht)

#### **Lexik:**

- Falsche Freunde (*compromiso* = \*Kompromiss, *feria* = \*Ferien, *ya* = \*ja),
- Sprachnorm / Sprachsystem (*voy \*donde mi hermano* = ich gehe zu meinem Bruder)

#### **Satz- und Textsemantik:**

- Wortfelder („Tierlaute“: die Katze miaut = *el gato \*ladra*), Sprachregister (*cancerígeno* – Krebs erzeugend / kanzerogen), regionale Wendungen (*panecillo, bocadillo, pancito, bollo, arrojado..* = Brötchen, Semmel, Weck, Weggli,...)

#### **Kollokationen und idiomatische Wendungen**

- Redewendungen („die Gretchenfrage“ -??), Sprichwörter (*Más vale pájaro en mano que cien volando* - ein Spatz in der Hand ist besser als eine Taube auf dem Dach), (Wort-für-Wort-Übersetzung von festen Ausdrücken sind immer falsch),
- Grüßen (*¡buenos días!* = Guten Morgen!, [nicht:] Guten \*Tag!), *¡Buenos días Señora!* [ohne/ mit Nachname] = [nicht:] Guten Morgen \*Frau!, [sondern:] Guten Morgen Frau Müller! [immer mit Nachname])
- Anreden (*don/ doña* + Vorname; auch länderspezifische Regeln für Duzen-Siezen, Voseo,...)
- Anrede-/ Schlussformeln in formalen Briefen (*Muy señores míos:* = Sehr geehrte Damen und



Herren!), und in persönlichen Briefen (*Querido(a)...*, *Un abrazo, Besos...* = Liebe(r) ...Herzlichst/ Alles Liebe und Gute, ...)

**Pragmatik:**

- Unterschiede in Strategien des Sagens (z.B. emotionaler als im Deutschen, die Beziehungsebene ist wichtiger; das Deutsche betont eher den Sachaspekt);
- Vermeidungsstrategien (Bei Vorbehalten, Ablehnung, Kritik favorisieren Spanischsprachige eher tentative, auch ausweichende Reaktionen als definitive Aus- und Absagen; so will man unnötige negative Rückwirkungen vermeiden, zeigt sich positiv, stößt anderen nicht vor den Kopf, stellt sie nicht bloß. Deutschsprachige interpretieren diese Zurückhaltung oft falsch, verärgert und mit Formulierungen wie konfliktscheu, entscheidungsschwach, Hinhaltetaktik,...);
- Verschiedenartige Strategien des Fragens, Sichentschuldigens, Lobens, Befehlens, Aufforderns, Verhandelns, etc.... (z.B. *¿Por qué no me ayudas?* = Hilf' mir bitte!);
- weitere kulturelle Interferenzen (z.B. *me va regular* = es geht mir eher schlecht. Auf *¿Qué tal, cómo le va?* – erwartet man meistens keine Antwort, es ist ein Gruß. Scheineinladungen haben oft die Form: *¿Por qué no viene a verme un día en mi casa?* = \*Besuchen Sie mich mal zu Hause!);
- unterschiedliche Exklamationen, ohne oder mit Mimik, bzw. Gesten (z.B. *¡ay!* = oh!, wehe!; *¡ah!* = ach!, *¡caramba!* = verdammt; *¡Ojo!* + Finger unters Augenlid = deutsch: Vorsicht!, Aufpassen! + erhobener Zeigefinger)

**Anhang 2**

<b>Das Verb SEIN und seine Entsprechungen ESTAR und SER</b>		<b>dauerhafte Zustände oder Eigenschaften (Dauer)</b>	<b>vorübergehende Zustände oder Eigenschaften (vor/nach Veränderung)</b>	
<b>sein</b>		<b>ser</b>	<b>estar</b>	
als <b>Vollverb</b>	„existieren“ / „stattfinden“ / <b>Zeitangaben</b>	Gott <u>ist</u> / das Fest findet hier statt / es <u>ist</u> morgen / es <u>ist</u> Sommer	<i>Dios <u>es</u> / la fiesta <u>es</u> aquí / <u>es</u> mañana / <u>es</u> verano</i>	-----
	<b>Identität / Zugehörigkeit</b>	es <u>ist</u> (gehört) meinem Sohn es <u>ist</u> mein	<i><u>es</u> de mi hijo</i> <i><u>es</u> mío ...</i>	-----
	<b>sich befinden in/ an</b> <b>Ort / Gesundheit</b>	er <u>ist</u> in der Schule wir <u>sind</u> (befinden uns) im Sommer / Eva <u>ist</u> krank	-----	<i>él <u>está</u> en el colegio / <u>estamos</u> en verano / Eva <u>está</u> enferma</i>
als <b>Hilfsverb</b>	<b>zusammengesetzte Zeiten</b>	<i>er <u>ist</u> / <u>war</u> gegangen</i>	-----	-----
	<b>Verbalperiphrasen (z.B. Subjekt + sein + zu-Infinitiv)</b>	<i>Dieser Antrag <u>ist</u> zu genehmigen</i>	-----	<i>estar para.../ estar por.../ estar de... ± <u>Infinitiv</u> oder <u>Nomen</u> estar a + Datum / Tag</i>
		<i>er <u>ist</u> beim/am Essen</i>	-----	<i>estar + Gerundium (<u>está</u> comiendo)<sup>ii</sup></i>
<b>Passiv</b>	(Vorgangspassiv mit ‚werden‘, nicht mit ‚sein‘: der Brief <b>wird von</b> meiner Mutter geschrieben)	<b>Vorgangspassiv</b> <i>la carta <u>es</u> escrita (por mi madre)</i>	-----	

		<b>Zustandspassiv:</b> <i>der Brief <u>ist</u> (von meiner Mutter) geschrieben / ich <u>bin</u> (heute) eingeladen</i>	-----	<b>Zustandspassiv</b> <i>la carta <u>está</u> escrita (por mi madre) / (hoy) <u>estoy</u> invitado</i>
als finites Verb im <b>Prädikativ</b> (mit oder ohne („Kopula-Funktion“))	<b>Subjekt+ sein + Nomen</b> (als Teil des Prädikats)	<i>dies <u>ist</u> ein Witz / jetzt <u>ist</u> Sommer/ dieser Junge <u>ist</u> Pedro</i>	<i>esto <u>es</u> un chiste ahora <u>es</u> verano este chico <u>es</u> Pedro</i>	-----
	<b>Subjekt + sein + Adjektiv (Partizip, Adverb)</b> (als Teil des Prädikats)			<i>Ausnahmen: estar bien / estar mal / estar mejor / estar peor</i>
	a) <b>dauernde vs. vorübergehende Eigenschaft</b>	<i>die Tür <u>ist</u> offen / geöffnet (ohne Endung) / dort Das Kind <u>ist</u> sehr groß</i>	<i>El niño <u>es</u> muy alto</i>	<i>la puerta <u>está</u> abierta (mit Endung) / allí El niño <u>está</u> muy alto (para su edad)</i>
	b) <b>mit Bedeutungsänderung</b>	<i>sie <u>ist</u> schlau / sie <u>ist</u> fertig</i>	<i>ella <u>es</u> lista</i>	<i>ella <u>está</u> lista</i>

Die Tabelle ist selbsterklärend, mit Ausnahme des prädikativen Gebrauch von „ser“ / „estar“. in „Kopula-Funktion“. Dieser Terminus wird im Deutschen selten verwendet, im Spanischen häufig.

Darum hier eine kurze Darstellung zur Kopula im Satzbau und die Kopulaverben im Spanischen.

1. Im **Deutschen** stehen die Kopulaverben „sein“, „werden“, „bleiben“ zwischen Hilfs- und Vollverb.

„Kopulaverben und kopulaähnliche Verben bilden den Prädikatsausdruck im Unterschied zu Vollverben nur zusammen mit einem Prädikativkomplement [„ein Prädikativum“], sie verfügen über eine besondere Art Valenz. Prädikativkomplemente können formal recht unterschiedlich realisiert sein:

Adjektivphrase

Er war sprachlos. Ich wurde rot .

Nominalphrase im Nominativ

Ich bin ein Vagabund.

Nominalphrase im Genitiv

Bist du des Wahnsinns?

Adverbiale

Am Dienstag / jeden Mittwoch / morgen ist Tanz.

Adjunktorphrase

Sie gilt als schwierig / als lausige Köchin .

Satzstruktur

Es war, als hätt' der Himmel die Erde still geküsst.

Semantische und funktionale Eigenschaften:

Kopulaverben leisten einen vergleichsweise geringen Beitrag zum Aufbau der Satzbedeutung: sie denotieren über die bloße Existenz des Subjekt-Denotats hinaus nur Komponenten wie Veränderung, Gültigkeit oder Modus der Existenz. Erst zusammen mit der Bedeutung des Prädikativkomplements denotieren sie ein vollständiges Prädikat.“

(Institut für Deutsche Sprache, grammis: Kopulaverb) –

2. Anders als im Deutschen ist für das **Spanische** typisch der vielfältige und häufige Gebrauch von Kopulaverben, kopulaähnlichen Verben und Kopulaersätze(!).

Neben den Kopulaverben unterscheidet die traditionelle spanische Syntax das Auxiliar (Hilfsverb) und das Vollverb („Prädikativverb“):

„*Verbo predicativo en oposición al verbo copulativo, verbo que no se limita a servir de nexo entre el sujeto y el atributo, sino que forma el núcleo del predicado al que aporta un contenido léxico pleno*“ (Bosque / Demonte 1999).

„Zu den beiden zentralen spanischen Kopulaverben „ser“ und „estar“ kommen eine Reihe von Verben, die neben ihrer Funktion als Vollverben auch als Kopulaverben Verwendung finden. Sie verlieren dann ihren lexikalischen Wert und meinen nur noch ein Sein. Sie drücken bereits als Vollverben Zustandhaftigkeit aus und sind insofern als Kopulaersätze geeignet. Sie können - je nach dem Vorliegenden - sowohl „ser“ als auch „estar“ ersetzen. Es ist, als ob ihr Sinn gerade darin bestünde, der Entscheidung zwischen „ser“ und „estar“ auszuweichen. Es sind die Verben resultar, quedar, seguir und continuar, dann die Bewegungsverben ir, andar und venir.“ (Cartagena / Gauger 1989)

„Los verbos copulativos son ser, estar y parecer. Se llaman copulativos porque su misión son las oraciones se reduce a servir de nexo [cópula] entre el sujeto y el predicado sin que añadan nada al significado de la oración. Si bien el verbo „ser“ puede no añadir nada al significado de la oración, otros verbos copulativos como „estar“ o parecer sí conllevan significado. En una oración predicativa, el verbo predica y determina a sus argumentos. En una oración atributiva [= de predicado nominal], no es el verbo sino el complemento atributivo, el que reconoce a sus argumentos.“ (Gili Gaya, 1943)

„Verbos copulativos: Los verbos copulativos son aquellos que sirven de puente entre un atributo y un sujeto o complemento directo. Verbos copulativos son: ser, estar, parecer, andar, resultar, ponerse, quedarse entre otros, siempre que desempeñen esa función de puente. En caso contrario, no son copulativos.

Tú eres simpático (cop.)

Fue en Madrid el concurso (no cop.)

La comida fue exquisita (cop.)

La tiza está en el aula (no cop.)

Juan parece tonto (cop.)

La gente anda nerviosa (cop.)

La conferencia resultó interesante (cop.)

Juan se puso nervioso (cop.).“

(Gómez, 1995)

<sup>1</sup> Beide sind indoeuropäische flektierende Sprachen, daher strukturell gleich. Lokale Veränderungen der Aussprache führten zu Akzentverlagerungen, zu Abschleifungen, besonders am Wortende und damit zum Verlust vieler Endungen. Morphologische und syntaktische Ersatzbildungen waren die Folge. Es entstanden die jeweiligen Filialsprachen. (siehe u.a. Hochländer, 2008b), Sprachhistoriker sprechen immerhin noch von ca. 80% Gleichheit.

<sup>2</sup> Wenn bei der Fehlerprophylaxe oder auch Fehlertherapie neben der linguistisch korrekter Form in der Fremdsprache auch ganz kurz und knapp Gründe dafür angegeben werden können, warum es anders ist, z.B., die Benennung von Tageszeiten, das Grüßen, die Wortstellung im Satz, das andere Genus bei bestimmten Substantivgruppen, etc. oder welche Folgen bestimmte Interferenzen, z.B. Falsos Amigos, auslösen können, dann wird der Fremdsprachunterricht spannend und ein Stück weit auch vergleichende Kulturkunde.

<sup>3</sup> Perfekt in Spanien wird in Lateinamerika meistens zum Indefinido; Imperfekt im schriftlichen Deutsch und in Norddeutschland wird im Mündlichen und in Süddeutschland zum Perfekt

<sup>4</sup> Spanisch: unterscheidet zwischen aspecto léxico o Aktionsart (semántico) und aspecto flexional o aspecto sintáctico

<sup>5</sup> man denke nur an die die Bedeutung von „amigo“ im Spanischen und an die bayerische Amigo-Affäre

---

<sup>6</sup> das gilt nicht nur für *estar* oder *ser*, sondern u.a. auch für *Indefinido* oder- „*Imperfecto*“

<sup>7</sup> Andersherum ist es bei der Bildung der zusammengesetzten Zeiten. Hier hat es der Deutsche leichter. Er braucht nur das Hilfsverb „haben“ zu lernen; das früher, noch im 17. Jh. gebrauchte „*Ser*“, auch für die *Tempora compuesta*, ist heute entfallen. Im Deutschen gibt es hingegen noch „*Haben*“ und (abgeschwächter) „*Sein*“..

<sup>8</sup> Nicht umsonst ist Deutsch hervorragend geeignet, dort, wo es um Definitionen, Normen, Begriffe geht wie im Patentrecht, in Wissenschaften, Philosophie, etc.

<sup>9</sup> für statische Zustände hat Spanisch aber mehr feste Kopulaverben als das Deutsche und noch mehr Kopulaersätze. Siehe weiter unten.

<sup>10</sup> Thomas Scholz schlägt zur Einübung der Morphologie einen Vorkurs vor mit z.B. einem Geographie-Quiz und Bild-Such-Aufgaben

<sup>11</sup> hier hat Thomas Scholz allerdings eine andere Auffassung, wie schon der Titel seines Beitrages erkennen lässt.

<sup>12</sup> darauf macht Thomas Scholz sehr deutlich aufmerksam

<sup>13</sup> die das Spanische noch aus der indoeuropäischen Verbkategorie „Aspekt“ bewahrt hat. W. Bußmann stellt fest: „ **Aspekt** (lat. *aspectus* ‘Anblick’, ‘Betrachtungsweise’, russ. *vid*).[ist eine]

verbale Kategorie, die sich auf die zeitliche Struktur oder andere inhaltliche Merkmale von Verbbedeutungen bezieht und die in der Morphologie einzelner Sprachen grammatikalisiert ist. Eine grundlegende A.-Unterscheidung ist Imperfektiv vs. Perfektiv, wodurch ein Vorgang entweder als ein zeitlich nicht weiter strukturierter, kontinuierlicher Verlauf oder als eine auf einen Endpunkt präsentiert werden kann. Über ein gut ausgebautes A.-System verfügen vor allem slaw. Sprachen (in denen ganze Klassen von Verben mittels Präfixe perfektive Varianten und mittels Suffixe imperfektive Varianten bilden können) und das Engl., das für die meisten Verben eine progressive Form entwickelt hat: *I sing* vs. *I am singing* (Progressiv). Der A. eines Verbs bzw. einer Verbphrase steht in enger Beziehung zur Aktionsart, die ebenfalls die interne zeitliche oder inhaltliche Struktur eines Vorgangs determiniert, jedoch meistens als lexikalisch-semantische (der Verbbedeutung inhärente) Kategorie behandelt wird. Die Verwandtschaft zwischen den beiden verbalen Kategorien zeigt sich darin, dass die Bildung verschiedener A.-Formen durch die Aktionsart des Verbs gesteuert wird. Daher rühren kontroverse Systematisierungsvorschläge ebenso wie zahlreiche terminologische Überschneidungen, so dass viele nicht-deutsche Ansätze Aktionsart unter A. behandeln.“ [Bußmann 1983: 103]

---

Kontakt: E-Mail [ghochlaender@web.de](mailto:ghochlaender@web.de) Web: [www.ghochlaender.de](http://www.ghochlaender.de).

2. überarbeitete Fassung 5/2010, Copyright © Gerd Hochländer 2010. Alle Rechte vorbehalten