

DER SPRACHLICHE FEHLER

EIN BEITRAG ZUR FEHLERDIDAKTIK UND ZUR INTERFERENZ-

FEHLERLINGUISTIK

Vorbemerkung	2
1 FEHLERKUNDE UND BESSERER FREMDSPRACHENUNTERRICHT - GRUNDLAGEN UND ZIELE	3
1.1 Sprachliche Fehler in der Kommunikation	3
1.2 Fehler im Fremdsprachenunterricht	4
1.3 Fehlerquellen	5
1.3.1 Definition	5
1.3.2 Ursachen	5
1.3.3 Kriterien für Gewichtung und Bewertung von Fehlern	6
1.3.4 Fehlervermeidung und Fehlerbekämpfung	7
2 METHODEN UND KATEGORIEN FÜR FEHLERANALYSE UND KONTRASTIVE SPRACHANALYSE	8
2.1 Fehleranalyse	8
2.1.1 Fehlererhebung	8
2.1.2 Fehlerfrequenz und Gebrauchsfrequenz	9
2.1.3 Fehlerklassifizierung und Fehlerquellen-Diagnose	9
2.2 Kontrastive Sprachanalyse	10
2.2.1 Sprachlogische Kategorien	11
2.2.2 Psycholinguistische Kategorien	12
2.2.3 Linguistische Kategorien	13
3 ENTWURF UND DURCHFÜHRUNG EINER KONTRASTIVEN SPRACHANALYSE	13
3.1 Fehlererhebung und Ablauf der Analyse	13
3.2 Raster für die Klassifizierung	14

3.3	Die Einordnung der Fehler.....	15
4	ERGEBNISSE AUS KONTRASTIVANALYSE UND KONTRASTIVER GRAMMATIK	18
4.1	Interferenzfehler bei Wörtern gleicher Herkunft.....	18
4.1.1	Der Deutschlernende.....	18
4.1.2	Der deutschsprachige Spanischlerner.....	19
4.1.3	Daraus resultieren kulturelle Missverständnisse und gegenseitige Vorurteile!	19
4.2	Morphosyntaktische Interferenzfehler im Verbbereich	19
4.2.1	Das deutsche Prädikat im Unterschied zum spanischen	20
4.2.2	Einige Konsequenzen für den deutschen Sprachgebrauch	20
4.2.3	Unterschiede des spanischen Prädikates zum deutschen Prädikat	21
4.2.4	Konsequenzen daraus für den Fremdsprachenunterricht.....	22
4.2.5	Der Aspekt	22
4.2.6	Fehler bei Verben, die eine Bewegung ausdrücken	24
5	SCHLUSSGEDANKE UND AUSBLICK	24
5.1	Materialien	25
5.1.1	Beispielsammlung zu den Falsos amigos:	25
5.1.2	Ad-hoc-Beispiele für Intra- und Interferenzen	26
5.1.3	Materiealien zu der durchgeführten Fehleruntersuchung (3 Anlagen):	27
	Anmerkungen und Literatur	29

Vorbemerkung

Die Beschäftigung mit Fehlern gehört zu den am wenigsten erfreulichen, jedoch primären Aufgaben des Lehrers. (Siehe die Kontroverse im Zusammenhang mit der Pisa-Studie¹) Gerade deshalb erscheint es sinnvoll, zu zeigen, dass diese Arbeit nicht nur eine lästige Pflicht sein muss, sondern auch eine wichtige, aufschlussreiche, nützliche und gelegentlich sogar spannende Beschäftigung sein kann.

Der folgende Aufsatz will zu dieser spannenden Auseinandersetzung anregen und aus der Beschäftigung mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht beitragen zu überraschenden Entdeckungen in den Vergleichsprachen Deutsch – Spanisch.

Ihm liegt ein Ansatz zugrunde, wie ihn der ungarischen Altmeisters für die Interferenzproblematik im Sprachunterricht, János Juhász folgendermaßen zum Ausdruck bringt:

"Die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten zwischen den Sprachen beruhen auf den tatsächlichen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Kulturen, und die Sprachen als integraler Teil der Kulturen spiegeln diese zwischensprachliche Kontakte wieder."²

- Zunächst wird der **Sprachfehler** in der Kommunikation und der Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes erörtert.
- Dann sollen die **Methode** und die Problematik in der Fehleranalyse und der kontrastiven Analyse referiert werden.
- Und schließlich werden exemplarische Ergebnisse und Verlauf einer durchgeführten **kontrastiven Fehleranalyse** dargestellt.

1 Fehlerkunde und besserer Fremdsprachenunterricht - Grundlagen und Ziele

1.1 Sprachliche Fehler in der Kommunikation

Sprachliche Fehler entstehen dadurch, dass ein Sprecher oder Schreiber ein Sprachzeichen falsch setzt oder ein Hörer, bzw. Leser dieses falsch versteht. Die Fehlerursache liegt also in der Entstehung oder in der Aufnahme der Sprachzeichen - oder in ihrer Übermittlung. Ein Text kann z.B. unleserlich geschrieben sein, oder ein Hintergrundrauschen stört beim Telefongespräch. Sieht man einmal vom Übermittlungsprozess ab, so entstehen Fehler also, wenn

- der Sprecher oder Schreiber für den Inhalt seiner Aussage falsche oder nur teilweise richtige Sprachzeichen gewählt hat oder
- der Hörer, bzw. Leser für diese Laut- oder Schriftzeichenkette eine andere oder teilweise andere Bedeutung hat.
- Je nach dem Grad der Abweichungen kommt es zu leichten oder schwereren Missverständnissen oder zu gar keinem Verständnis. Klar ist, dass eine vollständige Verständigung unmöglich ist. Denn
- der Sprecher ist nie zufrieden damit, dass das Gesagte (das Signifikat) auch vollständig des Gemeinte (Absicht oder Intention) ausdrückt, und
- der Hörer, bzw. Leser misst aufgrund seiner eigenen Sprach- und Lebenserfahrungen den empfangenen Sprachzeichen eine - zumindest geringfügig - andere Hauptbedeutung (Denotat) und andere affektive Nebenbedeutungen (Konnotationen) bei. Zwischen Erzeuger- und Empfängerseite von Sprachzeichen stehen also andere Erfahrungen; sie **interferieren** im Kommunikationsprozess.

Liegen die Sprach- und Lebenserfahrungen der Partner weiter auseinander, so sind auch die Interferenzen größer, so z.B. zwischen Sprechern verschiedener Sprachvarietäten oder

Subsprachen wie Dialekte, Fachsprachen, oder zwischen Sprechern verschiedener Sprach-ebenen oder Fachsprachen.

Da die Sprecher aber immer noch der gleichen grundsprachlichen Kulturgemeinschaft angehören, nennt man diese sprachlich bedingten Fehler **intra**linguale Interferenzen. Sie haben entscheidenden Anteil an den Missverständnissen im Alltag.

1.2 Fehler im Fremdsprachenunterricht

Noch schwieriger wird es bei Partnern unterschiedlicher grundsprachlicher Kulturgemeinschaften, - selbst dann, wenn einer die Sprachzeichen des anderen gelernt hat. Denn die andere Sprache spiegelt als ganze die andere, zumindest teilweise unterschiedliche Kultur wider. Die anderen Erfahrungen mit der Welt, den Gegenständen und den Beziehungen zwischen ihnen werden in der anderen Sprache entsprechend anders definiert, d.h. formuliert (z.B. bei Grußformeln, Uhrzeiten und Tageseinteilungen, Anreden, typischen Wendungen oder Strategien für bestimmte Sprachhandlungen wie Auffordern, Erbitten, sich Beschweren, etc.).

Es entstehen zwangsläufig **inter-kulturelle** Interferenzen, die sich sprachlich in **interlingualen** Interferenzen äußern.

Es genügt nicht, isolierte Sprachzeichen für eine bestimmte Funktion naiv aus der Muttersprache in ähnliche Sprachzeichen der Fremdsprache zu übersetzen; dies führt sonst zu interlingualen und/ oder interkulturellen Interferenzen. Selbst das rein linguistisch richtige Sprachzeichen hat einen anderen Stellenwert im anderen kulturellen "Kontext".

Das wirkliche Erlernen einer Fremdsprache ist daher immer auch Aneignung einer fremden Kultur, ist **interkulturelles Lernen**; was rückwirkend wiederum das Verständnis für die Kultur der eigenen Muttersprache erweitert.

Die primäre Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes ist es, zur Aneignung der fremden Sprachzeichen in ihrem richtigen sprach-kulturellen Kontext zu führen und so zur allmählichen Überwindung der interlingualen sowie interkulturellen Interferenzen beizutragen.

- Natürlich gelingt es nie, alle Interferenzen auszuschalten. - Dies ist schon binnensprachlich, intralingual nicht möglich, wie die Missverständnisse zwischen Muttersprachlern zeigen! - Und so bleibt erst recht die Aneignung einer fremden Sprache und damit ihrer Kultur eine lebenslange Aufgabe. -

Für den **Fremdsprachenlerner** kommen zu den interlingualen Interferenzen zwischen Mutter- und Zielsprache noch intra-linguale Interferenzen innerhalb der Zielsprache hinzu, also solche zwischen verschiedenen Dialekten und der Hochsprache, zwischen verschiedenen Sprachebenen, Subsprachen, etc.. Er lernt in der Zielsprache mehrere - für ihn zunächst gleichrangige Sprachzeichen - für dieselbe Sache, eine Art Polysemie der Sprachelemente. Wenn er nun Sprachzeichen deshalb falsch anwendet, weil er diese noch nicht kennt (z.B. Perfekt von geben: „*gegeben" statt "gegeben"; "verrecken" statt "sterben" sagt), so stimmt der Ausdruck "Fehler" eigentlich nicht ganz. Er überträgt nur einen Ausdruck seiner bisher er-

worbenen fremdsprachlichen "Teilkompetenz", seiner "interlanguage" auf einen anderen Sachverhalt, er "übergeneralisiert". Solche Interferenz-"Irrtümer" (errors) kann ein gutgeplanter Unterricht weitgehend reduzieren. In der Art der Abweichung vom korrekten Sprachgebrauch unterscheiden sich intra- und interlinguale Interferenzen allerdings nicht.

Interferenzfehler machen in der Regel die Hälfte der sprachlichen Fehler aus. Allerdings wird ihr Anteil an der Gesamtfehlerzahl mit fortschreitender Sprachkenntnis, prozentual gesehen, größer und nicht geringer.

1.3 Fehlerquellen

1.3.1 Definition

Als Fehler gelten alle sprachlichen Abweichungen von einem durchschnittlichen muttersprachlichen Verhalten, also auch

- wenn bestimmte Sprachzeichen **unter- oder überrepräsentiert** vorkommen (um Fehler i.e.S. zu vermeiden) oder

- bestimmte im Kontext eigentlich notwendige Sprachformen weggelassen werden (**Auslassungen**) und schließlich

- **Fehler** i.e.S., also falsche Sprachformen in der Zielsprache für das Gemeinte.

Die Fehler können vorübergehende **Übergangsfelder** sein oder **Rückfallfehler** in eine schon überwunden geglaubte Spracherwerbsstufe oder persistente Fehler, sogenannte **Fossilierungen**. Letztere entstehen, wenn man Fehler länger mit sich herumschleppt, das Falsche also gründlicher lernt, z.B. wenn man die falsche Form unkorrigiert immer wieder wiederholt. Je gründlicher man das Falsche gelernt hat, um so hartnäckiger ist der Fehler auszurotten; am schwierigsten sind folglich Aussprachefehler zu korrigieren, danach folgen zumeist die Grammatikfehler, während man lexikalische Fehler für am ehesten überwindbar hält.

1.3.2 Ursachen

Sprachliche Fehler entstehen, weil etwas **nicht** gelernt, zu **schwach** gelernt oder **falsch** gelernt wurde.

Zu der dritten Fehlerursache werden in der Psycholinguistik drei Hypothesen diskutiert:

1. die **Kontrastivhypothese**: Die Muttersprache beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache so, dass die Gemeinsamkeiten durch positiven Transfer leicht zu erlernen sind. Die unterschiedlichen Elemente und Regeln verursachen jedoch Lernschwierigkeiten und Fehler (Interferenzfehler).
2. die **Identitätshypothese**: Der Erwerb einer Zweitsprache verläuft analog zum Erwerb der Muttersprache. Daher werden Fehler im Erwerbsprozess durch analoge (vielleicht universelle) Gesetzmäßigkeiten zum Erstspracherwerb verursacht und sind in ihrer Art durch die Struktur der jeweiligen Sprache bedingt.
3. und die **Interlanguage-Hypothese**: Beim Erwerb der Zweitsprache bildet der Lerner

notwendigerweise ein spezifisches, individuelles Übergangssprachsystem (Interimssprache) heraus, eine Mischung aus beiden Sprachen, das sich laufend verändert bis zur "richtigen" Aneignung der Zweitsprache. Fehler indizieren also die Zwischenstufe³.

Fehler werden provoziert durch

- die Fremdsprachenvermittlung selbst, die Unterrichtssituation oder –methode, durch falsche oder ungeschickte Lehrmethoden, durch den Lehrer oder übergenaues Insistieren des Lehrers und dadurch erzeugte Unsicherheit des Schülers, zu starke oder zu schwache Durchnahme eines Lernstoffes, ungenügende Korrektur der Aussprache, etc.,
- das Lernmaterial (durch Umfang, Art, Auswahl und Präsentation in den Unterrichtsmedien, z.B. unklare Regeln in der Grammatik, rein theoretisch- systematische und nicht didaktisch- kontrastive Grammatikprogression in den Lehrwerken (z.B. Perfekt vor dem Indefinido im Spanischunterricht),
- interferieren einer dritte Fremdsprache, z.B. Einfluss des Englischen,
- die Fehlerursache kann auch beim Lerner selbst liegen - angefangen bei der Ignoranz, dem Interessenmangel, über momentane Konzentrationsschwächen, Ermüdung, Nervosität, Stress hinaus, zu unbewusster Xenophobie aufgrund innerer Distanz zur fremdsprachlichen Kulturwelt oder auch zum Lehrer, bis hin zu ungeschickten Lernstrategien wie überkorrektes Formulieren, das Bestreben, möglichst keine Fehler zu machen oder bestimmte Ausdrücke oder Formen zu überbetonen, etc.

Nach der Psycholinguistik sind - nach Jakobovits 1976 - für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache folgende individuelle Grunddispositionen maßgebend: allgemeine Intelligenz zu 20 %, Sprachbegabung zu 33 %, Ausdauer und Motivation zu 33 %, Lebensalter, Zweitsprachen-Lernerfahrung, soziale Herkunft, u.a.m zu 14 %.

- Fehler gehen vor allem aber auf Eigenschaften der Sprachen selbst zurück, die zu intra- und interlingualen Interferenzen (d.h. binnen- und zwischensprachlichen Interferenzen) mit der eigenen Muttersprache führen.

1.3.3 Kriterien für Gewichtung und Bewertung von Fehlern

Als **Kriterien für die Beurteilung** von Sprachfehlern gelten - alternativ oder in Kombination:

- der Grad der Kommunikationsstörung,
- die Wichtigkeit bei der Verletzung einer linguistischen Kategorie,
- die subjektiv oder objektiv je größere Lernschwierigkeit (z.B. der Gebrauch, bzw. Nichtgebrauch bestimmter Formen) und
- pädagogische Kriterien in Abhängigkeit vom Lernziel.

Oft werden Fehler bei neugelerntem oder intensiver durchgenommenen Lehrstoff schärfer zensiert als andere Fehler. Oder umgekehrt können immer noch vorkommende Anfängerfehler in einem Fortgeschrittenenkurs stärker gewichtet werden.

Die **Fehlergewichtung** sollte jedoch auch stärker differenzieren zwischen:

- gescheiten, oft mutigen, produktiven Fehlern (z.B. eine ad-hoc - aber falsche - Ersatzbildung, wenn der Lerner für das Gemeinte keinen adäquaten Ausdruck hat oder wenn die Fremdsprache hier nicht differenziert, ein "Loch" hat) und unproduktiven, dummen Fehlern,
- Flüchtigkeitsfehlern, Versprecher (Man "bemerkt" die falsche Sprachform, kaum dass man sie ausgesprochen oder geschrieben hat; sie machen bis zu 30 % der Gesamtfehler aus),
- individuellen oder typischen, spezifischen Fehlern (z.B. nur bei bestimmten Sprecher- oder Lernergruppen vorkommend),
- unregelmäßigen, vermeidbaren Fehlern, sogenannte Performanzfehler (mistakes) und regelmäßigen Fehlern, sogenannte Kompetenzfehler (errors),
- Fehler gegen Sprachnorm (Unkenntnis einer Regelbeschränkung verursacht intralingual eine Interferenz (z.B. "fritar la lengua") und Sprachstil und solche gegen das Sprachsystem selbst,
- notwendigen Übergangsfehlern (z.B. das Übergeneralisieren) und nicht-notwendigen Fehlern.

1.3.4 Fehlervermeidung und Fehlerbekämpfung

Die Fehlerprophylaxe und –therapie sind ein Hauptanliegen der Fehlerlinguistik und stecken aber immer noch in den Anfängen. Auf der Ebene des konkreten Unterrichtes haben engagierte Schulmeister zu allen Zeiten eigene Lösungen gesucht und oft auch gefunden. (Beispiele u.a. in den vorgeschlagenen Übungsreihen in den Materialien). Traditionelles Verfahren ist die Fehlerkorrektur:

- Fehler bei schriftlichen Hausaufgaben sollten vom Lehrer, bzw. Mitschüler - mindestens stichprobenweise – korrigiert, im Heft markiert und am Heftrand bezeichnet werden (es gibt viele Fehlerschemata, aber noch kein bündiges Konzept); die markierten Fehler werden vom Schüler verbessert und die Verbesserung gelegentlich vom Lehrer kontrolliert.

- Mündliche Fehler können u.a. durch das sogenannte "Lehrerecho" unauffällig oder durch Aufforderung an die Mitschüler ("Wer kann helfen?") korrigiert werden. Die Mitschüler sollten zum gezielten Mithören angehalten werden. –

Zur Bekämpfung von Interferenzfehlern sollte der Lehrer

- die typischen Interferenzfehlerquellen kennen. Dazu empfiehlt es sich, eine erweiterbare Liste mit den häufigsten Fehlern, nach sprachlichen Subsystemen geordnet, anzulegen und im Unterricht zu Übungszwecken zu verwenden.⁴
- das Erlernen unnötiger Interferenzen methodisch reduzieren. Die Fehlerliste enthält ja die größeren erwartbaren Lernschwierigkeiten und via negationis im Umkehrschluss auch die "Lernleichtigkeiten".
- öfters die Verschiedenheit der kulturell bedingten andersartigen Sprachkodierung be-

wusst machen und

- hartnäckige Interferenzfehler durch gezieltes Üben bekämpfen. (siehe die Anmerkungen 4 und 15)

Als Prophylaxe gegen morphosyntaktische Interferenzfehler helfen auch **Transformationsübungen** (z.B. für Deutschlerner: "er steigt auf den Berg" in: "er besteigt den Berg" oder "es bricht ab" in: "es zerbricht") und **Paraphrasierungsübungen** (z.B. Negationspartikel in negativen Ausdruck verwandeln: "er hat kein Geld" in: "er ist ohne Geld" oder "das ist nicht mein Buch" in: "das ist ein fremdes Buch").

Weiterhin kann man z.B. Übungsreihen mit bestimmten Fehlergruppen zusammenstellen und daraus reproduktive und produktive Übungen erstellen (wie in den schon erwähnten Materialien im Anhang⁵).

2 Methoden und Kategorien für Fehleranalyse und kontrastive Sprachanalyse

2.1 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse ermittelt und gewichtet die Lernschwierigkeiten der Fremdsprachenlerner, untersucht die Sprachlernstrategien und kontrastiert die in den Vergleichssprachen angelegten verschiedenartigen Zeichen und Kategorien, Strukturen und Strategien miteinander. Es wird untersucht,

welche **Fehler** mit welcher **Häufigkeit** und in welchem **Lernstadium** und unter welchen **Lernbedingungen** auftreten.

Das Verfahren läuft über die Etappen: *Fehlererhebung*, *Fehlerbeschreibung*, *Fehlerursache-Diagnose*, dann *Kontrastivanalyse* mittels sprachlogischer, psycholinguistischer und anderer, z.B. linguistischer Interpretationsschemata.

2.1.1 Fehlererhebung

Die Untersuchung kann nach vielfältigen **Kriterien** angelegt sein, sie kann erfolgen als

- Längsschnitt: Vorteil, Veränderungen über einen Zeitraum erkennbar,
- Querschnitt: Vorteil, eindeutigere Interpretationen,
- mündlich vs. schriftlich,
- produktiv vs. rezeptiv,
- situativ vs. thematisch (wenn nicht die falsche/ richtige, sondern die gute/ schlechte **Qualität** der Sprachverwendung untersucht wird),
- gebundene vs. freie Textproduktion (mit dem Kriterium der sprachlichen **Akzeptabilität**: möglich/ unmöglich),

- formal-gebunden als Mehrfachwahl, Lückentext, Ergänzung – ist auch gemischt denkbar, (die isolierte Lernschwierigkeit wird gemessen, das Kriterium ist dann die **Grammatikalität**: richtig- falsch).

Testformen sind

- Lücken-, Einsatz-, Ergänzungstest, etc.,
- Hinübersetzung und Herübersetzung (sie sind intentional gebunden, evtl. wird Wortmaterial vorgegeben) [Rückübersetzung in die Muttersprache könnte die rezeptiven Fähigkeiten des Schülers zeigen],
- Bildgeschichte versprachlichen (eine pragmatische Form, weil sie intentions-, situations- und themagebunden ist, mit einer festen syntaktischen und semantischen Umgebung), ähnlich bei Sprechblasen-Geschichten, Stummfilme,
- Ausformulierungen von Zeitungsinseraten, Lexikonartikel, Zeichnungen, Fahrpläne, Gebrauchsanweisungen, Spielanleitungen, etc.,
- fremdsprachliche Nacherzählung, muttersprachliche Nacherzählung von fremdsprachlichen Vorlagen, Sachtextwiedergabe, Aufsatz,
- Diktat und andere mündlich rezeptive und/ oder produktive Formen.

2.1.2 Fehlerfrequenz und Gebrauchsfrequenz

Die **Fehlerfrequenz** oder Fehlerhäufigkeit wird im Idealfall relativ zur gleichen oder einer anderen Probandengruppe oder der gleichen Gruppe bei verschiedenen Textsorten, u.Ä. festgestellt.

Die Häufigkeit der verwendeten Formen im Vergleich zu Muttersprachlern ergibt die **Gebrauchsfrequenz**; man entdeckt Fehlervermeidungsstrategien, Über- und Unterrepräsentierung von Sprachzeichen, sprachliche Reduktionen oder geringere Komplexität der Formen, uneinheitliche Lexik, u.a.m.

2.1.3 Fehlerklassifizierung und Fehlerquellen-Diagnose

Die **Klassifizierung** der Fehler erfolgt, entsprechend der Erhebungsform, rein sprachlich und/ oder kommunikativ. Logische Fehler, falsche Wiedergabe der Realwelt und Missverständnisse gelten nicht als sprachliche, sondern als pragmatische Fehler.

Anschließend erfolgt die Suche nach den Fehlerursachen. **Fehlerursachen** liegen, wie schon erwähnt,

am **Lerner**, am **Lernprozess**

(dem Lernmaterial etwa - Umfang, Art, Anordnung, Darbietung -, der Textart der Kommunikationshandlung (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben), der Unterrichtssituation oder -methode (s.o.)

oder an der **Sprache** selbst.

2.2 Kontrastive Sprachanalyse

In diesem Aufsatz soll die dritte Variable, das Verhältnis zur Zielsprache, im Vordergrund stehen. Denn die Interferenz der Fremdsprache mit der eigenen Muttersprache ist die wichtigste Fehlerquelle, Maßgebliche Forschungsergebnisse gehen von über 50% der Fehler im Fremdspracherwerb aus; und diese Fehler nehmen bei fortgeschrittenem Lernen im Vergleich zu anderen Fehlern nicht ab, sondern zu. (Auch eine Längsschnittuntersuchung über 1500 Fehler von Erika Kunkel bei Deutschstudenten an der Universidad Católica de Santiago/Chile hat schon 1974 bei den Probanden 54% Interferenzfehler konstatiert.⁶⁾ In der ersten Begeisterung über die Ergebnisse der Kontrastivforschung hatten namhafte Linguisten wie Lado, Fries, Stockwell, u.a. geglaubt, mit Hilfe der kontrastiven Sprachanalyse alle wesentlichen Zweitspracherwerbs-Fehler prognostizieren und damit im Ansatz auch bekämpfen zu können. Aber da die Lerner häufig andere als die sprachsystematisch prognostizierten Fehler machten, hat man noch weitere Theorien entwickelt, d.h. die Diagnose verfeinert (siehe oben). Diese erweiterte kontrastive Interferenzfehleranalyse ist ein entscheidendes Werkzeug für die Erforschung und Lösung von Spracherwerbsproblemen.

Sodann ist sie in den Kulturwissenschaften wichtig, weil sich in dem jeweils verschiedenen sprachlichen Zugriff auf die Welt kulturelle Interferenzen offenbaren können, die Erkenntnisse liefern über die je andere Sprachkultur – was wiederum zum besseren Verständnis der eigenen beiträgt.

Sind die Fehler klassifiziert, fragt man in der Kontrastivanalyse, welche korrekte, sprachliche Form in der Zielsprache der Sprecher/ Schreiber eigentlich gemeint hat. Anschließend wird dann auf Formgleichheit oder Unterschiedlichkeit zur eigenen Muttersprache hin überprüft.

Probleme der richtigen, bzw. falschen semantischen oder grammatischen **Interpretation des Fehlers** versucht man mit einer plausiblen oder einer möglichst vom Verursacher autorisierten Interpretation zu vermindern.

Ist die fehlerhafte Form nach dem Muster der Muttersprache gebildet - und dies nicht nur zufällig -, spricht man von einem **negativen Sprachtransfer** (oder **Interferenz**), einer falschen Übertragung von muttersprachlichen Lauten, Strukturen, anderen Subsystemen oder Bedeutungen auf die Fremdsprache. Von positivem Sprachtransfer spricht man, wenn sich die muttersprachlichen Formen fehlerlos in fremdsprachliche übertragen lassen; das ist im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch zu etwa 80% der Fall.

Für die kontrastive Fehlerklassifizierung eignen sich folgende Kategorien:

- sprachlogische (Über-, Unterdifferenzierung, Kontrast, Äquivalenzen, Teilidentität, obligatorisch in der Muttersprache vs. fakultativ in der Zielsprache, etc.),
- psycholinguistische (proaktive, retroaktive oder homogene Hemmungen),
- und, in einem ersten Zugriff, auch grammatisch-linguistische Kriterien.

2.2.1 Sprachlogische Kategorien

Kategorien:	Muttersprache Spanisch – Zielsprache Deutsch	Muttersprache Deutsch – Zielsprache Spanisch
1. Überdifferenzierung (Divergenz) in der Fremdsprache	z.B. <ul style="list-style-type: none"> • drei Genera des Nomens • starke und schwache Konjugation • Unterscheidung in Ziel/Zweck • Lexik: Frühling, Frühjahr, Lenz 	z.B. <ul style="list-style-type: none"> • ser/ estar • impf/ pret • die Zeitenfolge
<p>Ein Blick auf ein zweisprachiges Lexikon zeigt, dass das deutsche wesentlich dicker ist, d.h. im Deutschen wird stärker lexikalisch differenziert als im Spanischen. Die Deutschlernenden müssen weit mehr Vokabeln lernen - mit ihren jeweiligen Restriktionen als die Spanischlernenden, die mehr grammatische Formen lernen müssen.</p>		
2. Unterdifferenzierung (Konvergenz) in der Zielsprache	sein/ihr/Ihre/Ihr er/sie/es haben/sein + Partizip.Pf (Überdifferenzierung im Deutschen für Spanischsprachige)	= su = él/ella = haber + Partizip.Pf (Überdifferenzierung für Spanischsprachige)
<p>Die Konvergenz ist beim Sprechen unproblematisch; problematisch wird es beim Verstehen</p>		
3. Kontrast	me gusta jugar (grammatisch schön- schöner)	= ich spiele gern (lexikalisch) = bonito, más bonito
<p>Wenn die analogen Sprachformen fehlen, ist in der Fremdsprache eine "Lücke". Die entsprechenden andersartigen Äquivalenzen müssen beim Lernen automatisiert werden.</p>		
4. Teilidentität (Partielle Äquivalenz)	wenn / ob <u>narrativ</u> Perfektgebrauch im (Süd-)Deutschen und im Mündlichen anstelle des Präteritums Passiv mit werden kommen, (an-)kommen (ein Verb) zu Fuß gehen, fliegen (verschiedene Verben) können, vermögen suchen, finden warten, hoffen bestehen aus/ in / + Akkusativ (3 verschiedene Bedeutungen im Deutschen)	= si = <u>resultativer</u> Perfektgebrauch = niemals anstelle des Präteritums = Passiv mit ser = llegar, venir (verschiedene Verben) = ir a pie, ir en avión (ein Verb) = saber = buscar = esperar = consistir en
<p>[Teilidentität ist auch intra-lingual, also muttersprachlich, relevant für den Gebrauch von Synonymen (bekommen, kriegen, erhalten) und Homonymen (das, dass)!]</p>		

4. Schein- oder Quasi-Identität

Z.B. die falsos amigos (falsos cognados) – insbesondere in der Lexik!

Cartagena/ Gauger⁷ unterscheiden 6 Typen:

- Sie nennen darüber hinaus auch falsche Übertragungen aus Drittsprachen, z.B. Spanischlerner mit Französisch- oder Italienischkenntnissen und Deutschlerner mit Englischkenntnissen!

- ähnliche Form, aber verschiedene Bedeutung: la carta - der Brief (pastor alemán, presidio),
- ähnliche Form, eine oder mehrere Bedeutungen sind gleich, andere Bedeutungen sind verschieden: la dirección - die Direktion, die Richtung, die Adresse, (ministro, mascota),
- mehrere Bedeutungen werden in der einen Sprache durch ein einziges Wort ausgedrückt (Polysemie, bzw. Homonymie), in der anderen Sprache durch mehrere Wörter: sueño - der Traum, der Schlaf; gustar - gefallen, schmecken,
- lautliche oder graphische Verwechslung aufgrund der ähnlichen Form: la orquesta - das Orchester,
- ähnliche Form, verschiedenes Genus: el marco - die (!) Mark (*la marca),
- verschiedene Form, aber ähnliche Bedeutung, Verwechslung aufgrund falscher Assoziationen: el plátano - die Banane (*die Platane, der Banane, etc.)

5. Obligatorisch- fakultative Teilidentität⁸

fakultatives grammatisches Subjekt:

[yo]no sé
vamos [vámonos

todos los días
solamente (una) media hora

= obligatorisches grammatikalisches Subjekt:

= ich weiß nicht
= gehen wir

= alle (die) Tage

= nur eine halbe Stunde

d.h. obligatorisch im Sprachsystem der einen Sprache und fakultativ - nur von der Sprachnorm verlangt - in der anderen Sprache. Fehler sind also bloß Stil- oder Sprachregisterfehler!

2.2.2 Psycholinguistische Kategorien.

Vom Fremdsprachenlerner her gesehen beruhen die Schwierigkeiten - nicht die Art der Fehler! - auf **Lernhemmungen**, die von den Sprachen und vom Lernprozess veranlasst und verhaltenspsychologisch erklärt werden. Wichtig sind insbesondere

1. proaktive Inhibition

bei der neu gelernte sprachliche Einheiten durch früher gelernte überlagert werden

2. retroaktive Inhibition oder Ähnlichkeitshemmung

wo das Neue das früher Gelernte überlagert, und vor allem

3. homogene Hemmung oder Ranschburg'sches Phänomen

intralingual liegt ein Kontrastmangel vor; dem Lerner erscheint die Bedeutungs differenzierung in der Fremdsprache nur schwach markiert, dadurch wird die Festigung der neuen Struktur oder der neuen Bedeutung verhindert

z.B.
phonetisch: Er /geb-leb-eig-
/nis;

a pie/ de pie,
sentar/ sentir, sonar/soñar,
cuarto/ cuadro/ cuadro,
calor/ color,
esta/ está,
Zahlen: dos/ doce; trece/ tres,
...

Sie ist nach Juhász eines der größten Probleme beim Fremdsprachenlernen. Der empfundene Kontrastmangel in der Fremdsprache kann nur durch Bewusstmachung über-

wunden werden.

2.2.3 Linguistische Kategorien

Die für den Lehrer, aber auch für Schüler geläufigste Klassifizierung ist zunächst die linguistische, nach Sprachzeichen-Ebene gegliedert und die man je nach Bedarf weiter differenzieren kann.

1. graphisch-phonetische, bzw. phonologische Fehler	im <u>mündlichen</u> Bereich alle Aussprachefehler und im <u>schriftlichen</u> Bereich alle Orthographie- und Zeichenfehler	Höchlander, July, Schuhe, Gymnasium, vohnen, die Frague, Wolkswagon Verwehlung: *Bein – Wein; *können – kennen; Werge – Berge
2. morphosyntaktische Fehler	Fehler, die sich in falscher Wortbildung, falscher Flexion oder Kasusnutzung oder in einer fehlerhaften Wort- oder Satzstellung äußern	z.B. *se liebt sein Kind, *die Leute ist..., *hier sind Konzer- te gegeben, *er half die Frau, *Santiago gründete sich 1541, *das Publikum klatschte Bei- fälle, *er packte sie vom Arm; *die Suppe ist reiche (rica)
3. lexikonsemantische Fehler	ein im Kontext falsches Wort verändert die Bedeutung	hierzu zählen natürlich auch die falsos amigos
4. pragmatische Fehler dazu auch <u>inhaltliche Fehler</u> in Sätzen, die grammatisch richtig sind, aber inhaltlich nicht stimmen, *Bonn ist die Hauptstadt Deutschlands	Stilbrüche, Sprachregister- Probleme, kulturell unange- passstes Verhalten, unpassen- de Sprecherstrategien	

3 Entwurf und Durchführung einer kontrastiven Sprachanalyse

3.1 Fehlererhebung und Ablauf der Analyse

Im Folgenden wird eine kontrastive Fehleruntersuchung referiert, die 1992 mit bolivianischen Deutschstudenten der Universität Sucre durchgeführt wurde. (siehe ausführlich: Materialien 3.6.3⁹) Die Probanden sollten – nach 2 –3 Jahren Deutschunterricht - eine Bilder- geschichte von Oscar Jakobsson¹⁰ versprachlichen. Eine "Vorgangsbeschreibung"¹¹ auf Deutsch sollte angefertigt und anschließend nochmals die gleichen Aussagen hingeschrieben werden, aber auf Spanisch. Die Erhebungsform der Untersuchung war also eine

- **schriftlich – produktive - Querschnittuntersuchung** (ohne Unterscheidung nach Studiendauer. Entscheidend für die Teilnahme war nur, ob die sprachlichen Kenntnisse schon zur Verfügung standen oder noch nicht.)
- **mit Rückübersetzung** und
- **situativ-thematisch und intentional gebunden.**

Eine erste Durchsicht des Testes zeigte eine unerwartet hohe Anzahl von Kasus- und Genusfehler, die aber kontrastiv-grammatisch, wenn auch nicht interkulturell, leicht zu interpretieren waren. Man einigte sich deshalb auf die Untersuchung von drei relevanten Fehlertypen:

Präpositionsfehler, Fehler im Satzbereich und Fehler in der Lexik.

In einer ersten Fehleranalyse wurden die Abweichungen herausgeschrieben, bestimmten Fehlerkategorien zugeordnet und anschließend die **Interferenzfehler** in diesen Kategorien interpretiert. Dabei diente die Rückübersetzung als Kontrolle für das richtige Verstehen der deutsch geschriebenen Wörter, als eine Art "autorisierte Interpretation". (Der an sich reizvolle Übersetzungsvergleich sowie eine präzise kontrastive Analyse unterblieb aus Zeitgründen.) Die ad-hoc-Beobachtungen durch die Teilnehmer waren aufschlussreich und vermittelten wertvolle sprachliche und interkulturelle Erkenntnisse. Hier soll aus den Untersuchungen zur Lexik und Morphosyntax - und soweit davon betroffen - auch der Wortbildung berichtet werden.

(Die Problematik beim Gebrauch der Präpositionen wird in einem weiteren Aufsatz dargestellt.) Es wurden Übungsreihen aufgestellt, wie der Lehrer gezielter auf bestimmte Interferenzfehler-Gruppen eingehen kann. – (siehe o.g. Materialien)

Die im Folgenden dargelegten Interpretationshypothesen und Schlussfolgerungen gehen über die damalige Kontrastivanalyse hinaus, bleiben andererseits hinter ihr zurück, da die vielfältigen Ergebnisse nicht fixiert vorliegen. Die hier gewählte Darstellung ist deduktiv, die Analyse selbst war vorwiegend induktiv und nur gelegentlich deduktiv.

3.2 Raster für die Klassifizierung

Die Kontrastivanalyse basierte auf der Fehleranalyse nach linguistischen Kategorien. Die linguistische Zuordnung der Fehler war nicht immer eindeutig; selbst wenn aufgrund der Rückübersetzung der gemeinte Sinn erkennbar war, blieb die grammatische Markierung öfters unklar. Solche, zumeist interessante Fehler wurden aufgrund einer "plausiblen Interpretation", entweder vorhandenen Kategorien zugeordnet oder kamen in die Kategorie mit Fragezeichen (? = "ungeklärt").

<u>A</u> <u>Lexikalischer Bereich</u>	<u>B</u> <u>Grammatischer Bereich</u> <u>- Morphosyntax -</u>	<u>C</u> <u>Grammatischer Bereich</u> <u>- Syntax -</u>
1. kein deutsches Lexem 2. falsche deutsche Wortbildung: a) in Komposition b) in Derivation (mittels Präfixe, Suffixe) 3. falsche deutsche Grundbedeutung 4. teilweise falsche deutsche Grundbedeutung a) zu weiter Bedeutungs-umfang b) zu enger Bedeutungs-umfang c) zu positiv d) zu negativ e) Verwechslung oder Vertauschung f) falsos cognados g) sonstige h) ? 5. richtige Grundbedeutung, falsche semantische Umgebung, (Kollokation) 6. richtige Bedeutung, falsche grammatische Beziehungen 7. richtig Bedeutung, unpassender Kontext (Stilebene, Register) 8. falsches Idiom im deutschen a) teilweise falsch b) falsch c) falsche Übertragung aus dem Spanischen.	1. Präpositionsfehler 1) falsche oder fehlende Präp.wahl oder falsche Stellung 2) in festen Wendungen 3) (zum Verb, Nomen, Adj, Präp) 4) ungebundene oder freie Präp: 5a) im Attribut 5b) im Objekt 5c) im Adverbial 6) Folgefehler: K (Kasus), G (Genus), N (Numerus), ? 7) ? (Mehrfachmarkierung möglich!) 2. andere morphosyntaktische Fehler, (wurde nicht ausgeführt)	1. Fehler gegen Stellungsregeln der Satzglieder a) ohne Subjekt b) Verbzweitstellung c) Satzklammer bei Verbzusätzen d) falsche Bildung von Satzteilen e) Stellung der Satznegation "nicht" f) Imitation des spanischen Gerundiums g) ? 2. Fehler gegen Bildung von Gliedsätzen a) bei Verbendstellung b) falsche Gliedsatzeinleitung c) falsche Infinitivsätze d) ? <u>Anmerkung:</u> Die folgende, für die Fehlerbewertung nützliche Lokalisierung der Fehler auf der Ebene, auf der sie sich auswirken, unterblieb aus Zeitgründen: <u>Der Fehler wirkt auf folgender Sprachzelebene:</u> <u>1. Graphem / Phonem</u> <u>2. Morphem</u> <u>3. Wort</u> <u>4. Wortgruppe</u> <u>5. Satzglied (= Phrase)</u> <u>6. einfacher Satz</u> <u>7. Satzgefüge</u> <u>8. Text / Rede</u>

(

3.3 Die Einordnung der Fehler

Ausgewählte Beispiele für Fehler aus den Texten der Probanden und ihre Zuordnung zu den Fehlerkategorien:

<u>Linguistische Fehlerkategorie</u>	<u>konkretes Fehlerbeispiel</u>	<u>Korrekturhinweise</u>
A. Lexiko-Semantische Fehlerkategorien		
1. kein deutsches Lexem:	1. *diep 2. *rock	(Interferenz aus dem Englischen), -
2. falsche deutsche Wortbildung:	3. *seine Kleidung schmutzen 4. *Er denkt, was er machen kann 5. *er geht dort	(denkt...nach), (dorthin),

a) in Komposition			
2. falsche deutsche Wortbildung	6.	*Er ist immer denkbar	-
b) in Derivation (mittels Präfixe, Suffixe):	7.	*der Stein ist in Mittel dem Fluß	(= en medio del agua),
3. falsche deutsche Grundbedeutung	8.	*er war denken	(= estaba pensativo = er war nachdenklich),
	9.	*springt der Stein im dem Fluß	(soltar),
	10.	*das Wasser springt in aller Seiten,	(salpica)
	11.	*er ist zu/ so böse	(sehr),
	12.	*denn	(dann),
	13.	*ein Pfeifer	(pipa),
	14.	*weil das Wasser groß ist,	
4. teilweise falsche deutsche Grundbedeutung:	15.	*er möchte das Wasser überqueren	(den Bach),
a) zu weiter Bedeutungsumfang:	16.	*Er kann nicht das ... passiert,	
b) zu enger Bedeutungsumfang:	17.	*um das Fluß zu passieren	(?), (= überqueren)
	18.	*über das Wasser springen	(er muss...),
	19.	*er soll etwas schnell machen	(suchen),
	20.	*Er will etwas bekommen	(poner),
	21.	*Stein ins Wasser legen	(poner),
	22.	*...das Stein und setzt auf dem Wasser	(poner),
c) zu positiv:	23.		
d) zu negativ:	24.		
e) Verwechslung oder Vertauschung:	25.	*den Fluß durchstreichen	(= durchqueren, o.ä.),
	26.	*früher hat er eine gute Idee	(danach, später),
	27.	*Er will etwas bekommen	(erreichen = conseguir),
	28.	*die See	(el rio),
	29.	*er sieht den Rhein	(rio),
f) falsos cognados oder amigos:			
g) sonstige (z.B. Kontamination)	30.	*er kann den Fluß durchgehen	
	31.	*er ging...aber er ließ der Stein	(dejando la piedra),
	32.	*er möchte sich nicht naß	(no desea mojarse),
	33.	*er ist sich nass	('genasst' = mojado),
5. richtige Grundbedeutung, falsche semantische Umgebung, (Kollokation):	34.	*Ich soll folgen	(ich muss [z.B. meinem Weg] folgen),
6. richtige Bedeutung, falsche grammatische Beziehungen:	35.	*Er sucht einen Stein für überqueren	(para atravesar)
7. richtig Bedeutung, unpassender Kontext (Stilebene, Register):	36.	*mit Wasser ... geht er den Fluß durch	(= con agua pasa el rio),
8. falsches Idiom im Deutschen:	37.	*die Lage wechselte,	(Situation)
a) teilweise falsch:			
b) falsch:	38.	*er nimmt eine Entscheidung,	
c) falsche Übertragung aus dem Spanischen:	39.	*Ich soll folgen	(= debo seguir= ich sollte (meinem Weg) folgen, ?),

B/ C Morphosyntaktische Kategorien

1. Syntaktische Fehler

1. Fehler gegen Stellungenregeln der Satzglieder	1	*Obwohl _ ist verärgert,
a) ohne Subjekt:	2	*Wenn er...findet, bringt _ das in seinen Armen

b) Verbzweitstellung	3	*Dieser Mann _ vielleicht <u>hat</u> eine gute Idee	
		*Jetzt _ der Mann <u>kommt</u> wieder...	
	4	*Und _ nahm <u>er</u> das Stein	
	5	*Als er kommt ...an, _ plötzlich <u>springt</u> der Stein	
	6		
c) Satzklammer bei Ver- bzusätzen:	7	*Er soll <u>etwas</u> schnell _ machen	
	8	*Ich soll ... <u>sorgen</u> meine Kleidung _	
	9	*Vielleicht <u>zurückgehen</u> nach Hause _	
d) falsche Bildung von Satzteilen:	10	*konnte schon der Mann das Fluß <u>passier</u>	(= <u>pasar</u>)
e) Stellung der Satzne- gation "nicht":	11	*dass er _ kann <u>nicht</u> zurückgehen	
f) Imitation des spani- schen Gerundiums:	12	*Da gibt es <u>nicht</u> anderes Weg	
	13	*Und <u>wandernd</u> er findet	
g) ? : :	14	*Dann geht er_ _ zu <u>finden</u> etwas	(entonces va a encontrar algo) = Dann geht er
	15	*Er hat das Stein im Wasser <u>gefallen</u> lassen	(weg), etwas zu holen/ Dann geht er etwas holen, -
2. Fehler gegen Bildung von Gliedsätzen	16	*Obwohl <u>ist</u> verärgert _,	
a) Verbendstellung:	17	*er denkt, wie <u>könnte</u> er sein Weg folgen _,	
		*Wenn er <u>hat</u> eine Lösung _ , (!)	
	18		
b) falsche Gliedsatzein- leitung:	19	*Er macht <u>dass</u> er will,	
	20	* <u>Aber</u> er so schmutzig ist,	
	21	* <u>Wie</u> der Stein ist so groß,...	(<u>Cómo</u>)
c) falsche Infinitivsätze:	22	*...dass (es) unmöglich ist, <u>gehen</u> durch das Wasser _,	
	23	*dann denkt er, wie er durch der Fluß gehen _,	
		*...hat er gedacht, dass er <u>macht</u> müssen_	
	24		(= was er machen muss),
d) ?:	25	*Martin ohne <u>denken</u> so viel _ _....	

2. Präpositionsfehler

1) falsche oder fehlende
Präp.wahl oder falsche
Stellung

2) in festen Wendungen

3) (zum Verb, Nomen,
Adj, Präp)

4) ungebundene oder
freie Präp:

5a) im Attribut

5b) im Objekt

5c) im Adverbial

6) Folgefehler:

K (Kasus), G (Genus), N
(Numerus), ?

Beispiele für Präpositionsfehler nach diesen Kategorien:

1): "geht er weg nach dem Feld" (hin...zu = se va hacia),

1): "gegenüber dem Fluß" (= frente al río) (kein Syntax-, sondern
Lexikfehler!)

(Fehler mit Mehrfachmarkierung:)

1) + 2) + 5b) - : "ich soll folgen und sorgen (es fehlt: "für") meine
Kleidung",

1) 2) + 5c) - : "um 8 Uhr im ihrer Arbeit sein sollen = estar en
su trabajo" (auf seiner Arbeit sein soll),

1) +3) + 5a) + 6K: "in Mittel dem Fluß" (= en medio del aqua = des
Flusses/ vom Fluß)

- 3) + 5b) + 6?: "um das Fluß zu passieren"

1) 4) + 5c) + - : "er bringt...nach dem Fluß" (an/zu)

1) 4) + 5c) + 6K: "steht nahe von ein Fluß" (an)

- 4) + 5c) + 6K: "steht vor ein Fluß"

7) ?	- 4) + 5c) + 6K: "setzt auf dem Wasser"
	1) 4) + 5c) + 6K: "er kommt in dem Fluß an" (an),
	- 4) + 5c) + 6K: "springt (fällt) im dem Fluß"
	1) 4) + 5c) + 6? : "das Wasser springt in aller Seiten" (nach)
	1) 4) + 5a) + 6? : "mit einer großen Stein auf seiner Arme" (in seinen Armen)
	1) 4) + 5a) - : "erzähle ich eine Geschichte für einen Mann (von einem)
	1) 7) - - : "macht (ihn) schmutzig zum armen Martin" (= der Mann)
	1) 7) 5c) ? : "bringen nahe der Fluß"

4 Ergebnisse aus Kontrastivanalyse und kontrastiver Grammatik

Exemplarisch werden hier die Ergebnisse und Hypothesen aus der kontrastiven Fehleranalyse an je einer Klasse von lexikalischen und morphologischen Interferenzfehlern referiert¹².

4.1 Interferenzfehler bei Wörtern gleicher Herkunft

Bei der Anwendung **sprachlogischer** Kategorien (s.o. Unter-, bzw. Überdifferenzierungen, Teilidentitäten, Kontrast) auf Wörter, die im Deutschen wie im Spanischen eine ähnliche Sprachform haben, weil sie die gleiche (griechisch-lateinische) Herkunft haben, macht man überraschende Entdeckungen. Zunächst aber soll darauf verwiesen werden, dass das Latein bekanntlich in der Lexik – formal wie inhaltlich - dem Latein näher geblieben ist als andere romanische Sprachen und daher als „das Latein der Gegenwart“ gilt -. Das Alltagsspanisch bewahrt weitgehend den lateinischen Wortschatz. - Auch im Deutschen gibt es für Sonderbereiche (z.B. Schule = lt. schola) viele Lehnwörter aus dem Latein; der Neuhumanismus jedoch im 19. Jh. erweckte das Latein zu neuem Leben und förderte damit ein reges Wiederaufblühen latinisierte Sprachformen, diese blieben aber auf Sonderbereiche und – sprachen restringiert. (z.B. das latinisierte Wissenschaftsdeutsch und die heute sogenannten **Internationalismen**).

4.1.1 Der Deutschlernende

kann daher nicht einfach die ihm vertrauten Ausdrücke, leicht angepasst, verwenden (z.B. estudiar, instituto, cadáver, criatura, peste, reproducción, comunicación). Die Untersuchung ergab, dass u.a. vielfach gegen Restriktionsregeln verstoßen wurde Der Lerner muss die **Restriktionen** mitlernen, sonst wundert man sich in Deutschland, vielleicht über seine brutale Kaltschnäuzigkeit im Ausdruck, aber auch über sein „gebildetes Deutsch“. Die deutsche Lexik ist daher für Spanischsprachige, selbst beim gleichen Lexem, ungleich "schwieriger", umgekehrt scheint die weniger restringierte spanische Lexik in dieser Kategorie für Deutsche "leichter" zu sein.

Stilistisch klingt Spanisch für deutsche Ohren auch im Alltagsgebrauch "gebildeter", bzw. "wissenschaftlicher". Auch der weniger Gebildete beherrscht leicht die medizinischen Fach-

ausdrücke und redet von *cáncer*, *apéndicitis* und *diarea*, Es ist seine Alltagssprache; als Deutschlernender hingegen erfährt er mühsam, dass man umgangssprachlich dazu „Krebs“, „Blinddarmenzündung“ (eigentlich fälschlicherweise) und „Durchfall“ sagt.

4.1.2 Der deutschsprachige Spanischler

hingegen empfindet die Benutzung der gleichen Wendungen im Spanischen sowohl für Privates als für auch Öffentliches als Vermischung der privaten Ebene mit der wissenschaftlich-öffentlichen, des Sachlichen mit dem Persönlichen. Und daher als Grenzverletzung.

Wie umgekehrt der Spanischsprachige den deutschen differenzierenden Gebrauch als eine unpersönliche Distanzierung erlebt (der Deutsche erscheint ihm „kalt“) und gelegentlich umgekehrt, als zu affektiv; und damit häufig ebenfalls als unangemessen, verglichen mit der eigenen sprachlichen Realisierung.

4.1.3 Daraus resultieren kulturelle Missverständnisse und gegenseitige Vorurteile!

- Gerade auf Deutschsprachige wirken die sogenannten ‚halb-persönlichen‘ Wendungen im öffentlichen spanischsprachigen Sprachverkehr als unpassend und unsachlich (z.B. *los restos* kann auch heißen: die Gebeine; *hacer el amor* = lieben), evtl. anbiedernd, jedenfalls erwecken sie leicht Misstrauen. (Man fragt sich als Deutscher, ob der familiäre Ton der vielen Diminutive - insbesondere im südamerikanischen Spanisch - oder die häufig "groben" und vulgären, aber persönlichen Ausdrücke in Spanien, Argentinien, etc. ein emotionales Pendant zu der eher ‚rationalen Sprechweise‘ sein wollen?).
- Die deutsche Sprache trennt stärker die private Ausdrucksweise von der öffentlichen und wissenschaftlichen Diktion (Wie soll man „Heimweh“ oder „gemütlich“ ins Spanische übersetzen?).

Fazit: Die Subklasse der Wörter, die die gleichen historischen Wurzeln, aber verschiedenartige historische Entwicklungen durchlaufen haben, manifestieren sich in sprachlichen Interferenzen, die aber auf **kulturelle Interferenzen** verweisen.

Sprachen lehren heißt also – am Beispiel hier – nicht nur die Lexik, ihre Anwendung in mechanisch zu lernenden Restriktionen und Konnotationen beibringen, sondern auch ihre kulturelle Bedingtheit und Unterschiede unterrichten. Fremdsprachenunterricht ist mehr als das Erwerben der richtigen, fremden Sprachzeichen, es ist oder sollte sein *inter-kulturelles Lernen*.¹³

4.2 Morphosyntaktische Interferenzfehler im Verbbereich

Vorüberlegungen

Sprachfehler im Verbbereich gehen auf lexiko-semantische oder grammatische (morphologische oder syntaktische) Wurzeln zurück. Sie gründen letztlich in dem verschiedenartigen Zugriff der beiden Vergleichssprachen in der Prädikation und wurzeln daher tief in der Sprache selbst, also auch der Muttersprachler sie tief und fest verinnerlicht hat. Wie Aussagen

prädiert werden, gehört – nach der richtigen Lautbildung und den Ein-Wort-Sätzen – entwicklungspsychologisch mit zum Frühesten, wenn ein Kind sprechen lernt. Hier soll zunächst kurz auf die Andersartigkeit in der Prädikation der beiden Sprachen eingegangen werden. Zumal die Untersuchung der Fehler im Verbereich große Defizite und Fehlkonstruktionen aufdeckte.

4.2.1 Das deutsche Prädikat im Unterschied zum spanischen

- Die Prädikation hat sich in Deutschen weiter vom Indioeuropäischen entfernt als im Spanischen, (wenn wir einmal von der Markierung der Kasus absehen) - beim Nomen ist das nicht der Fall!
- Das Deutsche hat mehr analytische (er wird...kommen) und syntaktische (er geht...baden) "Ersatz"-Formen, besonders für die Kategorien der Zeiten und den Aspekt (er ist am/ beim Essen). Damit ist das Verb als Prädikat variabler, offener.
- Das "bloße" Verb als Prädikat ist meistens semanto-syntaktisch unabgeschlossen. Es eröffnet "Leerstellen" (Valenzen), die mit (obligatorischen) Ergänzungen oder (fakultativen) Angaben besetzt werden.
- Wenn man den Satz als die "Einheit des Gedankens" versteht, kann man mit der Dependenztheorie das Prädikat als dessen Kern, - den Satz Kern - verstehen; dessen Zentrum wiederum ist das Verb.
- Die räumliche **Distanz**, der dem Prädikat zugeordneten analytischen und syntaktischen Formen, bewirkt, dass ein **Satzrahmen** oder wenigstens ein Prädikatsrahmen (auch Satzklammer) entsteht. In ihm werden die Satzglieder und -teile, die Teil-Gedanken, subordiniert und bilden so die "Einheit des Gedankens".
- Dazu sind in der deutschen Sprache komplizierte Transformations- und **Stellungsregeln** notwendig, die dem Spanischsprachigen schwer fallen.
- (Das Spanische hingegen favorisiert die **Kontaktstellung** von Satzteilen - zusammengehörende Formen stehen zusammen -, die Sinneinheiten werden addiert. Daher sind keine komplizierte Stellungsregeln nötig, auch Positionswechsel ist leichter möglich, selbst das Verb in Drittstellung ist möglich, „a él le gusta“) Während also das Spanische die Satzteile addiert und koordiniert, bevorzugt das Deutsche die Subordination.

4.2.2 Einige Konsequenzen für den deutschen Sprachgebrauch

- Die Gesamtbedeutung des Satzes hängt oft vom jeweiligen Verbzusatz am Satzende ab; das erfordert Aufmerksamkeit bis zum Satzende. (er macht das Licht ... an, bzw. ... aus.) Die Sprache verlangt das Zuhören bis zum Satz- oder Gedankenende. (Die Deutschen interpretieren dieses Zuhören-müssen als Zuhören-können und oft sogar als eine Tugend, die in diesem Maße der Spanischsprachige zum Verstehen nicht braucht und nicht hat, weil es seine Sprache nicht fordert)
- Die deutsche Satzbildung ist langsamer, weil schwieriger zu konstruieren - auch für Deutsche.
- Es kommt daher öfters zu Satz- und Gedankenabbrüchen (wird auch als Stilmittel benutzt im Gespräch, in der Rede oder der Literatur, u.a. im Naturalismus bei Gerhard Hauptmann).

- Wohlgeformte Sätze wirken nicht selten schwerfällig, langatmig. (siehe Thomas Mann)
- Das Spanische ist tendenziell entgegengesetzt. Auch weniger Gebildete sind oft gute Redner.
- Man sucht vielfach Ersatz in Kurzformen oder verkürzten Sätzen (z.B. im Amtsdeutsch und für Anordnungen).
- Dabei steht die Wortbildung zur Verfügung, weil die **Komposition** von Wörtern eine Art verkürzten Satz ermöglichen (die berühmten vielsilbigen Wortketten wie Einkommenssteuerjahresausgleich... , -santragssteller, etc.).
- Eine der "Satzverkürzungsmöglichkeiten" (!) ist die Bildung von individuellen "Augenblickskomposita" (z.B. „das Aus-der-Haut-fahren-Können“).
- Es werden viele und vielfältige Funktionswörter für hierarchische Beziehungen gebraucht. Auffallend sind im Vergleich mit dem Spanischen die viel zahlreicheren Konjunktionen und Präpositionen.
- Die schwierige Satzbildung verlangt auch komplizierte Komma- und Interpunktionsregeln.

4.2.3 Unterschiede des spanischen Prädikates zum deutschen Prädikat

4.2.3.1 Spanisch hat mehr morphologische Formen als Deutsch

- und braucht daher weniger analytische Formen und - von den Verbperiphrasen abgesehen - auch weniger syntaktische Mittel überhaupt.
- Es ist semanto-syntaktisch geschlossener, kompakter als das Deutsche. Im Vergleich zum deutschen Verb eröffnet das spanische Verb:
 - weniger obligatorische "Leerstellen" (Valenzen). Sogar "subjektlose" Sätze sind möglich in der oración impersonal (llueve, hace calor, hay pan),
 - es gibt darüberhinaus sogar eine 'oración con sujeto implícito' (ya viene [él]),
 - funktional hat es jedoch die gleichen Objekte und Adverbiale wie im Deutschen, wenn auch ohne morphologische Entsprechungen für das Genitivobjekt und ohne den (obligatorischen) doppelten Akkusativ, dafür hat es mit dem pronominalen "-se-" eine variationsreiche Form für das Objekt.

4.2.3.2 Morpho-syntaktische Unterschiede sind:

Spanisch	Deutsch
- 1 Konjugationssystem mit Varianten	- 2 Konjugationssystem (stark und schwach)
- Person: fast nur in der Emphase	- obligatorisch
- Passiv: mit Konkordanz	- ohne Endung
- 2 Subjuntivo- Formen im Präteritum: ...are, ...-ese	- 1 (unvollständige) Konjunktivform (bliebe)
- Perfekt: haber + Partizip Pf. (-ado, -ido)	- Perfekt: sein / haben + Partizip Pf. (ge...en oder ge...t)
- Prädikativ: mit Konkordanz	- ohne Endung
- grammatikalisierte Aspekt (indefinido/impf)	- Ersatzformen wie modale Wörter, Präfixverben

zusätzliche morphologische Formen für: - indefinido - condicional - futur - pretérito anterior (kaum noch gebraucht) - subjuntivo fut. (z.B. ama-re) - Formen des subjuntivo impf. (...are, ...ese) - Gerundio - Partizip I	synthetische und morphosyntaktische ‚Ersatzformen‘ im Deutschen
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

4.2.4 Konsequenzen daraus für den Fremdsprachenunterricht

Der deutschsprachige Spanischler muss mehr verbale Kategorien lernen, automatisieren, und er sollte sie auch benutzen, damit es spanisch klingt - und nicht lexikalisch durch Fehlervermeidungsstrategien umgehen-, um das gleiche zu sagen wie der Muttersprachler (also: hace 5 años, consta que..., resulta que..., hay que... - [und nicht] „es necesario que...“, ...).

Umgekehrt muss der Spanischsprachige sehr viel mehr analytische und syntaktische Formen im Deutschen beherrschen lernen, als er von seiner Muttersprache her gewöhnt ist.

Damit ist eine der Hauptquellen für Interferenzfehler im Deutschunterricht angesprochen: das Weglassen notwendiger Formen im Prädikatsbereich oder ihre falsche Positionierung im Satz.

Dies soll am Subsystem des **Aspekts** (bzw. der Aktionsart) und anschließend an einer einzelnen Verbgruppe, den **Bewegungsverben**, aufgezeigt werden. Gerade in diesen beiden Subsystemen wurden auffällig viele Fehler gemacht, d.h. die Satzbildung fällt den Spanischsprechenden hier besonders schwer.

4.2.5 Der Aspekt

4.2.5.1 Formen

Beide Sprachen unterscheiden die Verben je nachdem, ob es **Vorgangs- oder Zustandsverben** sind, d.h. ob sie einen **perfektiven Aspekt**, bzw. (Aktionsart) oder einen **imperfekten Aspekt** ausdrücken (natürlich gibt es noch feinere Unterscheidungen wie durativ, inchoativ, terminativ, etc.)

Will man den Aspekt variieren, so geschieht dies in beiden Sprachen durch

- Adverbiale und Periphrasen (“acabar de + inf.”),
- trennbare sonstige Verbzusätze („ihm auf den Leim gehen“),
- Präfixe, Suffixe und Vokalwechsel im Stamm („auf- oder ab-blühen“),
- Verbzusätze und Präfigierung

Letztere sind im Spanischen nur schwach ausgebildet (Es gibt sie mit a + Verb: a-segurar, a-grandar, a-plazar, a-brazar und mit en + Verb: en-suciar, en-vejecer), das Verb ist recht kompakt. Aber die spanische **Syntax** kennt noch weitere Möglichkeiten:

- Partizipformen (“estoy trabajando”, “sigue lloviendo”),
- reflexives Verb, z.B. dormirse = einschlafen, irse = weggehen und
- vor allem im **Präteritum** die Formen des Indefinido für den perfektiven und des ‚preterito imperfecto‘ für den imperfektiven Aspekt.

4.2.5.2 Auswirkungen

Das hat gravierende Folgen und die daraus entstehenden **Lernschwierigkeiten** gehören mit zu den größten beim Erlernen der jeweils anderen Sprache, was sich auch in der o.g kontrastiven Fehleranalyse bestätigte. Der Spanischsprachige und daher auch der **Spanischlernende** muss dauernd und blitzschnell entscheiden, ob z.B. etwas als Vorgang (mit dem Indefinido) oder als Zustand (mit dem Imperfecto) ausgedrückt werden soll, eine Entscheidung, die das Deutsche ihm nicht abverlangt. Eine ewige Interferenzfehlerquelle für den Spanischlerner!

Der **Deutschlernende** macht hier keine Tempusfehler; aber er hat die allergrößten Schwierigkeiten mit Verben in der Satz- und Wortbildung. Er muss blitzschnell die richtigen Verbzusätze, Präfixe, usw. wählen und an ihre richtige Position bringen.

- Es häufen sich Wortbildungsfehler wie
 “*gehen mit dem Pferd” .

Grund: Im Deutschen hat die Verbergänzung eine semantische Restriktion (+menschlich), ein entsprechendes spanisches Adverbial (ir a caballo) hat diese hingegen nicht. Der unvorbereitete Lerner beachtet die deutsche Restriktion nicht und strukturiert wie in seiner Muttersprache. (vgl. auch *ich fahre zu Fuß).

- oder Syntaxfehler (einschließlich Wortbildung) wie
 “*er schnitt die Rose (ab)”, “*es hängt von uns (ab)”, “*er kommt” (an) (= wenn “llegat”, nicht “venir” gemeint ist!).

Der obligatorische Zusatz fehlt besonders häufig dann, wenn er vom Verbeil weit distanziert steht, etwa bei trennbaren Verben.

Die Fehler entstehen, wenn man die Sätze nach dem Paradigma der spanischen Muttersprache, nämlich von der zusammenhängenden Ganzheit des Wortes ausgehend, konstruiert und modifizierende Elemente nicht als Teil des Gesamtwortes erkennt (s.o.).

(Der deutschen Muttersprachler benutzt dieses Mittel gelegentlich sogar als Redestrategie; er beginnt mit einem bloßen Teil des ‚Gesamtwortes‘ und sucht sich die passenden “Lexeme” nach und nach zusammen,

z.B. “wir laufen, laufen,...[pausierte Wiederholung, schließlich:]...weg/ hin/ auf die Brücke/ zu den Kindern/ am Morgen/...

oder umgekehrt: “Wir werden weg, weg... [pausierte Wiederholung, schließlich:]...gehen/ -laufen/ - stolpern/ -springen/...)

4.2.6 Fehler bei Verben, die eine Bewegung ausdrücken

Ähnliche Fehler in Wortbildung und Syntax verursacht die unterschiedliche Strukturierung von Sätzen mit Bewegungsverben. Das einfache **spanische** Verb impliziert nur die **Richtung**, drückt aber die **Art** der Bewegung (den Modus) nicht aus, z.B. „se quita ... recoge... se pone el sombrero“ = „er nimmt seinen Hut ab, hebt seinen Hut auf, setzt seinen Hut auf“ – Das Wie fehlt im Spanischen.

Umgekehrt betont das **deutsche** Verb nur die **Bewegungsart**, schließt aber die **Richtung nicht** ein (fahren, rennen, laufen, springen – das Wohin fehlt im Deutschen).

- So entsprechen den folgenden spanischen Bewegungsverben (ohne Bewegungsart!) im Deutschen bestimmte Richtungszusätze vor den Verben:¹⁴

entrar	= ein- / herein- /hinein-	(plus) Verb
salir	= aus- / heraus- /hinaus-	
subir, levantar	= auf- / herauf- /hinaus-	
bajar	= ab- / herab- /hinab- /herunter-/ hinunter	

- Das deutsche Bewegungsverb ist konkreter, verlangt aber normalerweise einen eigenen Richtungszusatz, etwa nach der Formel ‚**Präfix + gehen + (auf/ nach/ zu/ Infinitiv) + Akkusativ-Objekt**‘ („mitgehen zu einer Fete“; „weggehen um etwas zu besorgen“). (In festen Wendungen und umgangssprachlich wird das deutsche "gehen" auch abstrakter gebraucht und nähert sich dem Spanischen, aber noch nicht soweit wie „*es geht regnen“.)
- Im Spanischen wird die fehlende - im deutschen aber mitgenannte **Bewegungsart** - bei Bedarf u.a. **durch adverbiale Formen** - besonders häufig durch das Gerundium! - explizit ausgedrückt: "Sie rissauf (= abrió de un tirón), sie eilte hinaus (= salió corriendo), der Alte tastete sich am Geländer hinunter (= se dirigía a tientas...), er sah ... herangehumpelt kommen (= que se acercaba rengueando), eilten... vorüber (= pasaban presurosas)". (alle bei: Cartagena-Gauger, II,468ff)

Die Bewegungsart wird – wenn nötig - eigens hervorgehoben (andar a caballo, ir a pie, se va caminando) oder bleibt unausgesprochen, da sie bloß modifizierend ist.

Die unterschiedliche Strukturierung beim Aspekt und bei den modifizierenden Bewegungsverben erklären eine Unmenge von Fehlern im Fremdsprachenunterricht.

Aber welche unterschiedliche psycholinguistische Perzeptions- und Aktuationsmodelle der beiden Sprachen dahinterstehen, muss erst noch untersucht werden.

5 Schlussgedanke und Ausblick

Der vorliegende Aufsatz skizzierte kurz drei Aspekte der Fehlerkunde: Fehler - Analyse-methode – Sprachvergleich mit Kontrastivanalyse - und endet hier unvermittelt. Er ist ein noch recht ungesicherter "Aufriss" zu einer Problematik, deren Erforschung noch nicht sehr

weit fortgeschritten ist.

Eine Fehlerlinguistik und -didaktik für das Sprachenpaar Deutsch - Spanisch ist dringend notwendig und gehört in die Lehrerbildung und in die Klassenzimmer. Ein besonders wichtiges Instrumentarium dazu ist die kontrastive Sprachanalyse, die auch für den Literatur- und Landeskundeunterricht wichtige gute Dienste leisten kann. und eine zentrale Rolle in einem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht spielen müsste.¹⁵ Es interferieren ja nicht nur Sprachformen, sondern kulturell verschiedenartige Konzeptionen.

Daher zum Schluss nochmals ein Erkenntnis des ungarischen Linguisten János Juhász: "Die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeiten der Kulturen bedingen die Ähnlichkeiten und Unterschiedlichkeit der Sprachen."

Literaturangaben siehe unter Anmerkungen

**Copyright © 2003 [Gerd Hochländer]. Alle Rechte vorbehalten.
Stand: 17.6.2003, Version 1.1**

5.1 Materialien

5.1.1 Beispielsammlung zu den Falsos amigos:

Typ 1 (ähnliche Form, verschiedene Bedeutungen): afección, alto, arena, artista, bar, bárbaro, bestia, bomba, bruto, Costa Brava, carta, cigarrillo, cigarra, coche, colorado, compromiso, conferencia, concurrencia, criatura, cristal, curso, dato, dirigente, el auto, el bufete, el kinder, el mapa, el problema, éxito, feria, firma, gimnasio, ingenio, interés, inversión, la balla, la ilusión, la letra, la tabla, mantel, moro, muestra, novela, palma, papa, paso, pastel, plata, primo, probar, prueba, puro, rato, refrán, regalo, regreso, salado, sensación, término, tropas, villa, -

Typ 2 (ähnliche Form, teilweise verschiedene Bedeutungen):

carácter, el papel (die Schauspielerrolle), fresco, función, gracia, la estación, listo, maestro, nombre, partido, pasta, preciso, profesor, real, tiempo, tinto, -

Typ 3: mehrere Bedeutungen werden in der ersten Sprache durch ein einziges Wort ausgedrückt (Polysemie, bzw. Homonymie), in der anderen Sprache durch mehrere Wörter: acción, sueño, gustar - gefallen, schmecken, amigo, dedo, entrada, piel, pueblo, valor, la pascua (de Navidad), la cólera - el cólera, el frente- la frente, el orden- la orden, el plátano (= die Banane, die Platane, der Banane), (hijo) político, (comida) rica, saber, estudiar, - Verwandtschaftsbeziehungen: niño, hijo, los padres, los hermanos, los abuelos, hombres,

Typ 6: verschiedene Form, aber ähnliche Bedeutung, Verwechslung aufgrund falscher Assoziationen: Baviera (*Bavaria), las gafas, naiv, pronto, tarta, tratar, -

5.1.2 Ad-hoc-Beispiele für Intra- und Interferenzen

	Situation/ Fall	spanisches Äquivalent	deutsches Äquivalent	Fehlerursache??
1	Welche Intention steckt meistens hinter solchen Formulierungen	- ¿Porqué no me ayudas en esto? - ¿Qué te parece ...	*Warum hilfst du mir nicht? *Was hältst du davon?	
2	der Sohn einer Bekannten, die uns im Hochsommer besucht, wünscht seiner Mutter für die Zeit hier:	. *Gutes Wetter?, *Eine schöne Zeit?	„Schönes Wetter“	
3	Waren Sie schon auf dem (Polizei) Präsidium wegen Ihrer polizeilichen Anmeldung?“ fragte die Schulsekretärin zu der neuen Spanischassistentin. Die aber wurde bleich und erschrak. (Warum?)	?		
4		pastor alemán, pasajero, comida para mascotas, profesional ?	*ein deutscher Pastor, *(hier mal nicht Passagier gemeint), ? Ferien, Kompromiss, Inversión,	
5	ein junges Ehepaar, das ein Kind haben möchte sagt: „Wir ...	„Queremos... (*tener un hijo)	Wir möchten ein Kind haben.	
6	Wie erklärt sich folgender Fehler im Deutschen?	?	*Das Mädchen schmeckt mir, dieses Brot *gefällt mir	
7	*Frauen wurden mit 60 Jahren pensioniert, aber Menschen mit 65			
8	Was will der Alte?	„¡Claro!“ me gritó a mi el viejo de lejos, pero no estaba nada claro, sino él ...	?	
9	*er kann den Fluss durchgehen *er ging...aber er ließ der Stein *Er soll <u>etwas</u> schnell _ machen *Ich soll ... <u>sorgen</u> meine Kleidung			
10	*der Wind schlägt die Tür *er glitt und fast fiel er			

5.1.3 Materialien zu der durchgeführten Fehleruntersuchung (3 Anlagen):

5.1.3.1 Testaufgabe: Versprachlichung einer Bildergeschichte (siehe Extrablatt)

5.1.3.2 Textergebnisse der Probanden zur Bildergeschichte

(transkribierte Beispiele von 4 Studenten a,b,c,d - nach den Bildern geordnet)

Texte zu Bild 1

- a) Ein eleganter Mann will der Fluss durchstreichen. Er denkt dass, der Fluss sehr tief ist. Er will nicht seine Kleidung schmutzen. Und er nimmt eine Entscheidung. Obwohl ist verärgert.
- b) Ein Mann steht vor ein Fluss. Er mochte nach den anderen ... durchstreichen. Er denkt, dass der Fluss diep ist (und er) Früher hat er eine gute Idee.
- c) Ein alte Mann steht nahe von ein Fluss. Er kann nicht das passiert, und . Er denkt und denkt.
- d) Herr Müller kommt in das Feld. Er ist sehr alt und er kann nicht über das Wasser springen. Er denkt, was er machen kann. Er will weiter gehen.

Texte zu Bild 2

- a) Er soll etwas schnell machen. Vielleicht zurückgehen nach Hause. Mehr, das ist nicht gut; sagt er. Ich soll folgen und sorgen meine Kleidung.
- b) Dann geht er weg nach dem Feld. Weit von dort ist ein Feld und er geht dort. Er will etwas bekommen. Er ist immer denkbar.
- c) Wenn er hat eine Löhsung, geht er etwas suchen, um das Fluss zu passieren.
- d) Er geht weg etwas zu suchen. Er hat eine idee aber er ist allein und niemand kann ihn helfen.

Texte zu Bild 3

- a) Und wandernd er findet ein Stein auf dem Feld. oh, ich kann das Stein ins Wasser legen. Ja, das ist besser. Das ist die Lösung, dachte der Mann.
- b) Jetzt der Mann kommt wieder und er ist sehr ärgerlich. Er bringt ein Stein mit. Vielleicht will er der Stein ins Wasser legen.
- c) Wenn er ein Stein findet, bringt das in seinen Armen, nach dem Fluss um so sein Ziel zu erreichen.
- d) Er kommt zurück. Er bringt einen Rock mit.

Texte zu Bild 4

- a) Aber die Lage wechselte; das war nicht wie hat er gedacht. Und nahm er das Stein und setzt auf dem Wasser. oh, was ist das? Das Wasser ist nicht tief!
- b) Er legt der Stein ins Wasser. Das Wasser ...
- c) Als er kommt in dem Fluss an, plötzlich springt der Stein im dem Fluss und macht er das Wasse ...
- d) Er lässt der Rock in das Wasser fallen und das Wasser springt in aller Seiten.

Texte zu Bild 5

- a) Am Ende durchstreicht er der Fluss und er will nach Hause zurückgehen. Jetzt ist er schmutzig und er ist nicht sehr elegant. Was passiert hier? Er sorgte seine Kleidung und er suchte nicht andere Lösung.
- b) -
- c) Wenn der Stein ist in Mittel dem Fluss, konnte schon der Mann das Fluss passier, aber jetzt ist er schmutzig.
- d) Er kann nicht über das Wasser gehen aber er ist sehr schmutzig und böse

5.1.3.3 Übungen für den Unterricht

im Anschluss an die Kontrastivanalyse der Bildergeschichte. Zuerst werden die Interferenzfehler gesammelt (nur diese!). Darnach werden Übungen erstellt; sowohl mit falschen wie richtigen

- Präpositionalgefüge (Attribute, adverbiale Bestimmungen und Verben mit Präpositionalobjekt),

- Satzbildungen (+ Stellungen in Haupt- und Gliedsätzen) und

- lexikalischen Einheiten (im notwendigen Kontext).

5.1.3.3.1 Reproduktive Übungen

1. Zuordnungsübungen (auch als multiple choice); falsche und richtige Präpositionalgefüge/ Sätze/ Wörter im Kontext werden untereinandergestellt - auch als fortlaufende Geschichte oder Dialog möglich. - Die richtigen Formen sollen markiert werden. Nach dem Vergleichen werden die falsche Formen verbessert!
2. Lückentexte zu der Geschichte oder zu einzelnen Bildern herstellen und dabei die schwierigen Präpositionalgefüge/ Wörter/ Sätze auslassen und von den Schülern einsetzen lassen.
3. Ähnlich mit Ergänzungsübungen.
4. Eine Bildgeschichte mit fester Fehleranzahl (den Schülern bekannt geben!) schreiben und alle Fehler finden und verbessern lassen.
5. Die Bildgeschichte mit Hilfe von Satzgittern vorstellen, dann Teile auswischen und nur noch nach Leitwörtern erzählen lassen.
6. Die Bildgeschichte mit Hilfe von Stichwörtern erzählen lassen.
7. Die Präpositionalgefüge oder die lexikalischen Einheiten in Reihen zusammenstellen. - nach einer semantischen oder grammatischen Ordnung - erweitern und ergänzen lassen. Dann damit neue Ausdrucksübungen entwickeln.
8. Synonyme, Wortfelder, Antonyme oder Wendungen suchen lassen.

5.1.3.3.2 Kreative Übungen

1. Fortsetzung der Bildgeschichte schreiben lassen (Bild 6)
 2. Eine Einführung vor Bild 1 setzen, dann weiterschreiben lassen.
 3. Ändern der Situation (kein Stein da, ein Zuschauer, kein Bach, sondern breiter Fluss, Brücke da, aber nicht gesehen, 2 Personen, Mann mit Kind, Ehepaar,...) (Dabei Ausdrücke für Zustimmung, Ablehnung, Ausrufe geben)
 4. Als Pantomime darstellen und von beobachtendem Erzähler, Reporter berichten lassen..
 5. Als Dialog mit 2 Personen, als Stegreifspiel.
 6. Ein Bild weglassen, Bilder vertauschen oder Bilder zerschneiden und neu zusammenlegen und dann nochmals erzählen lassen.
 7. In Happy end oder Katastrophe oder sonst wie enden lassen..
 8. Erzählen aus der Ich-Perspektive, alles genau erzählen, was der Mann denkt und fühlt (Ausdrücke für Ärger, Freude, Verwunderung, auch Interjektionen geben!)
 9. Er erzählt später alles zuhause seiner Frau (im Präteritum!)
 10. Jedem Bild eine Überschrift in einem Satz geben.
 11. Die Bilder einzeln beschreiben (nicht erzählen!) lassen.
 12. Die Bilder ausschmücken und ergänzen, evtl. auch weitere Vermutungen anstellen lassen.
 13. Transfer: Ist Ihnen schon einmal etwas Ähnliches passiert? Erzählen Sie!
-

Anmerkungen und Literatur

¹ In „SPIEGEL-ONLINE“, 18. März 2003 schreibt *Reinhard Kahl* im Zusammenhang mit der Pisa-Studie über: ‚Deutsche Lehrer - eine Polemik‘

“Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt“ Das Lernklima ist an vielen Schulen miserabel: Wissen wird als bittere Medizin verabreicht, die tägliche Demütigung ist Programm. Die Lehrer unterrichten nach Schema F, die Schüler lernen wie in der Hundeschule. Und über die drittklassige pädagogische Ausbildung in Deutschland staunen unsere skandinavischen Nachbarn nur. ...

Eine typische Stunde läuft so ab: Hausaufgaben präsentieren, neues Thema einführen, dieses im Gespräch nach einem fest stehenden Plan Punkt für Punkt durchführen, Übungsaufgaben lösen, Hausaufgaben stellen.

Das Schema nennt sich "fragend entwickelnder Unterricht" und gilt als typisch deutsch. Der Lehrer hat ein Ziel fest im Blick und will, dass die Schüler seinem Weg folgen. Sie laufen mit wie in der Hundeschule, häufig an der kurzen Leine, und versuchen zu erschnüffeln, welche Fährte der Lehrer gelegt hat.

Aus Fehlern lernen dürfen deutsche Schüler nicht

"Wir haben bei dieser Art Unterricht keine zusammenhängenden Sätze von Schülern registriert", bilanziert Jürgen Baumert, Direktor am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Leiter der deutschen Pisa-Studie, "und keine Lehreräußerungen, die länger als eine Minute dauerten." Die Übungsaufgaben seien nicht nach Schwierigkeitsgraden differenziert. Aufgaben mit mehreren Lösungen oder zumindest unterschiedlichen Lösungswegen sind offenbar - anders als etwa in Japan - undenkbar.

"In unserem Unterricht", so Baumert, "stören immer zwei Arten von Schüleräußerungen: die intelligente Antwort, die vorgreift und beiseite geschoben werden muss, und der Fehler." Dass sich jedoch aus Fehlern lernen lässt - und manchmal sogar am besten -, werde nur von wenigen Lehrern bedacht; das sei in Skandinavien und einigen asiatischen Ländern anders.' "...

² János Juhász, Probleme der Interferenz, München 1970

³ vgl. Bausch, K.-R./Kasper, G., Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothese, in: Linguistische Berichte 64/79, S.3 ff

⁴ eine Materialzusammenstellung gibt es von deutschen Lehrern in Valencia/ Spanien und in Valparaiso/Chile.

⁵ Beispiele dazu in Anlage 3.3

⁶ E.Kunkel-Schüller, Interferenzerscheinungen im Deutschunterricht mit spanischsprachigen Schülern, in: ACTA, IV Congreso Latino-Americano de Estudios Germanísticos, Sao Paulo 1974

⁷ Cartagena, N./ Gauger, H.M., Vergleichende Grammatik Spanisch - Deutsch, Teil 2, Mannheim 1989, S.581 ff, bes. S 590-615

⁸ hier: E. Coserius Unterscheidung von Sprachnorm und Sprachsystem:

und immer wieder: Wandruszka, M., Sprachen. Vergleichbar und unvergleichlich, München 1969, S. 45

⁹ Materialien 3.6.3

¹⁰ S. 25 in: Bildergeschichten, Hrg. K. Gerth, Schoedel Verl. 1972

¹¹ eine Vorgangsbeschreibung, kein Bericht, um nicht noch durch den Zeitenwechsel eine zusätzliche Schwierigkeit hineinzubringen.

¹² in Anlage 2: Fehlertypen mit Beispielen, die in der beschriebenen Analyse nicht untersucht wurden

¹³ Das wirft Fragen auf wie: Muss man Spanisch können, wenn man Deutsch als Fremdsprache unterrichten will? Wie müsste die Ausbildung und Vorbereitung der Lehrer sein? Muss er in beiden Kulturen zuhause sein? Ist Spracharbeit nicht immer auch Landeskunde? Wie müsste idealer Fremdsprachenunterricht aussehen, kontrastiv-konfrontativ?

¹⁴ Cartagena, N./ Gauger, H.M., Vergleichende Grammatik Spanisch _ Deutsch, Teil 2, Mannheim 1989, S.469

¹⁵ Dem Autor sind kaum Aufsätze zu diesem Thema bekannt, Kontrastives Übungsmaterial hat des Goethe-Institut in Córdoba/ Argentinien erstellt.-

- siehe auch: Graciela Vázquez, *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt 1991

- Einige fruchtbare und entscheidende Anregungen verdankt er seiner früheren Kollegin, Frau StD' Erika Kunkel, die schon zu Beginn der 70-er Jahre auf diesem Gebiet gearbeitet und veröffentlicht hat (z.B. "Fehler ABC Spanisch - Deutsch", Klett Verlag, 1977).