

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TOM REIPSCHLÄGER

**DEUTSCH-PORTUGIESESISCH KONTRASTIV:
GRAMMATISCHE ÄHNLICHKEITEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT
-
INTERKOMPREHENSION FÜR BRASILIÄNISCHE LERNER DES DEUTSCHEN AUF
DEM A1- UND A2-NIVEAU ANHAND EINER KURSBUCHPROGRESSION**

**LEIPZIG
2017**

TOM REIPSCHLÄGER

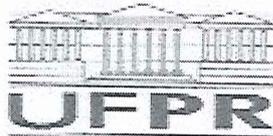
ALEMÃO – PORTUGUÊS CONTRASTIVO:
SEMELHANÇAS GRAMATICAIS PARA O ENSINO DE LE

—
INTERCOMPREENSÃO PARA APRENDIZES BRASILEIROS DE ALEMÃO EM NÍVEL A1 E
A2 COM BASE NUMA PROGRESSÃO PROPOSTA POR UM LIVRO DIDÁTICO

Dissertação submetida ao curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras.

1º Orientador: Prof. Dr. Christian Fandrych
2ª Orientadora: Profª. Drª. Ruth Bohunovsky

LEIPZIG
2017



TERMÓ DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de TOM REIPSCHLÄGER intitulada: Alemão-português contrastivo: semelhanças gramaticais para o ensino de LE - intercompreensão para aprendizes brasileiros de alemão em nível A1 e A2 com base na progressão prevista num livro didático (DEUTSCH-PORTUGIESISCH KONTRASTIV: GRAMMATISCHE ÄHNLICHKEITEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT - INTERKOMPREHENSION FÜR BRASILIANISCHE LERNER DES DEUTSCHEN AUF DEM A1-UND A2- NIVEAU ANHAND EINER KURSBUCHPROGRESSION), após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

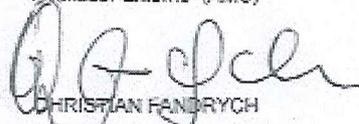
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

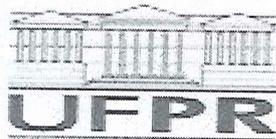
Curitiba, 29 de Setembro de 2017.


RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


IZABELA MARIA DROZDOWSKA EGOERING
Avaliador Externo (AMU)


CHRISTIAN FANDRYCH
Avaliador Externo (LEIPZIG)



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e nove de Setembro de dois mil e dezessete às 08:00 horas, na sala 1001, Rua: General Carneiro -460, foram instalados os trabalhos de arguição do mestrando **TOM REIPSCHLÄGER** para a Defesa Pública de sua Dissertação intitulada **Alemão-português contrastivo: semelhanças gramaticais para o ensino de LE - intercompreensão para aprendizes brasileiros de alemão em nível A1 e A2 com base na progressão previsto num livro didático (DEUTSCH-PORTUGIESISCH KONTRASTIV: GRAMMATISCHE ÄHNLICHKEITEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT - INTERKOMPREHENSION FÜR BRASILIANISCHE LERNER DES DEUTSCHEN AUF DEM A1-UND A2- NIVEAU ANHAND EINER KURSBUCHPROGRESSION)**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UFPR), IZABELA MARIA DROZDOWSKA BROERING (AMU), CHRISTIAN FANDRYCH (LEIPZIG). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Curitiba, 29 de Setembro de 2017.

IZABELA MARIA DROZDOWSKA BROERING

Avaliador Externo (AMU)

CHRISTIAN FANDRYCH

Avaliador Externo (LEIPZIG)

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Reipschläger, Tom

Alemão – português contrastivo: semelhanças gramaticais para o ensino de Le: intercompreensão para aprendizes brasileiros de alemão em nível A1 e A2 com base numa progressão proposta por um livro didático / Tom Reipschläger – Curitiba, 2017.

130 f.; 29 cm.

Orientadora: Ruth Bohunovsky

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua alemã - Didática. 3. Linguística contrastiva. 4. Livros didáticos. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD 410

Zusammenfassung:

Lerner- bzw. Zielgruppenorientierung und die damit die einhergehende kontextuelle Anpassung des Unterrichts haben in den letzten Jahren rasant an Bedeutung gewonnen. Aus diesem Grund befasst sich die vorliegende Arbeit mit einem kontrastiven Vergleich grammatischer Kategorien des Portugiesischen und des Deutschen, um nützliche Ähnlichkeiten für den Fremdsprachenunterricht festzustellen. In diesem Zusammenhang werden relevante Faktoren bezüglich des Lernalters, Lehrers und der Interkomprehensionsdidaktik dargestellt, die bei der didaktisch-methodischen Umsetzung der ermittelten Ähnlichkeiten Einfluss nehmen. Anhand der theoretischen Überlegungen sowie der empirischen Analyse werden Rückschlüsse auf den brasilianischen Kontext, das Einsatzpotential der Ergebnisse und die Lehrerbildung gezogen.

Stichwörter: Interkomprehension; Interkomprehensionsdidaktik; Kontrastive Linguistik Deutsch-Portugiesisch; Lehrwerkanalyse; Zielgruppenorientierung; Lehrerbildung

Resumo:

A orientação para público-alvo e, assim, a adaptação contextual associada ao ensino têm rapidamente ganhado em importância nos últimos anos. Por esta razão, o presente trabalho elabora uma comparação de categorias gramaticais de português e de alemão para determinar semelhanças úteis para o ensino de línguas estrangeiras. Neste contexto, serão representados os fatores relevantes relacionados ao aluno, ao professor e à didática de intercompreensão que têm influência na implementação didática e metodológica das semelhanças identificadas. Com base nas considerações teóricas e na análise empírica, serão desenvolvidas conclusões para o contexto brasileiro quanto ao potencial de utilização dos resultados no ensino de línguas e para a formação de professores.

Palavras-chave: Intercompreensão; Didática de Intercompreensão; Linguística Contrastiva Alemão-Português; Análise de Livro Didático; Orientação para Público-alvo; Formação de Professores

Abkürzungsverzeichnis

L1 – Erstsprache; Muttersprache

FSU – Fremdsprachenunterricht

IKD – Interkomprehensionsdidaktik

DaF – Deutsch als Fremdsprache

Hinweis:

Zur besseren Lesbarkeit der Arbeit wird das sogenannte generische Maskulin für die Zusammenfassung von sowohl weiblichen als auch männlichen Personen verwendet.

Dies soll keinerlei diskriminierenden Charakter zum Ausdruck bringen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	9
1.1 Themengebiet und Themeneingrenzung.....	9
1.2 Forschungsfrage und Ziele.....	11
1.3 Aufbau der Arbeit.....	12
2 Theoretischer Teil.....	15
2.1 Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik	15
2.1.1 Konzept der Kontrastiven Linguistik.....	15
2.1.2 Desiderata der Kontrastiven Linguistik Deutsch-Portugiesisch.....	16
2.2 Definitionen und Abgrenzung.....	17
2.2.1 Transfer und Interferenz.....	17
2.2.2 Interkomprehension und Interkomprehensionsdidaktik.....	20
2.3 Lernerorientierung und Kontextualisierung.....	21
2.3.1 Vorwissen.....	21
2.3.2 Sprach(en)bewusstheit.....	23
2.3.3 Psychotypologie.....	24
2.3.4 Einfluss von Lernstilen.....	25
2.3.5 Nutzen und Notwendigkeit von Grammatikwissen.....	28
3 Analyse der Kursbücher „Panorama A1“ und „Panorama A2“	32
3.1 DaF-Lehrwerke – Situation in Brasilien.....	32
3.2 Was sind grammatische Ähnlichkeiten?.....	33
3.3 Kontrastive Analyse von „Panorama A1“	36
3.3.1 Verbformen und spezielle Verben.....	37

3.3.2	Strukturen mit Präpositionen.....	51
3.3.3	Pronomen.....	59
3.3.4	Artikel und Artikelkategorien.....	64
3.3.5	Satzklammer und Position 1 im Satz – <i>Processability Theory</i>	68
3.3.6	Plural, Komposita und Wortbildung auf <i>-in</i>	75
3.3.7	zuerst-dann-danach.....	79
3.4	Kontrastive Analyse von „Panorama A2“	81
3.4.1	Strukturen mit Präpositionen.....	81
3.4.2	Verbformen und spezielle Verben.....	88
3.4.3	Subordinierte Satzstrukturen und Verbendstellung.....	96
3.4.4	Wortbildung.....	104
3.4.5	Adjektiv – Komparativ – Superlativ und adjektivische Ableitung.....	109
3.4.6	Konjunktionen, „was für ein“, „welch-“ und „dies-“.....	112
4	Auswertung und methodisch-didaktische Implikationen.....	115
4.1	Lehrerautonomie und Erwerb kontrastiven Wissens.....	115
4.2	Zur Integration des Ansatzes in die Lehrerausbildung.....	116
4.3	Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	118
5	Fazit und Ausblick.....	123
6	Quellenverzeichnis.....	126

1 Einleitung

1.1 Themengebiet und Themeneingrenzung

Motiviert durch die Untersuchungsergebnisse meiner Bachelorarbeit, die sich mit dem Einsatz von lexikalischer Interkomprehension zwischen Portugiesisch und Deutsch im Anfängerunterricht befasste, expandierte ich meinen Interessenfokus auf weitere Bereiche außerhalb der Lexik (z.B. Syntax und Morphologie), die sich als „interkomprehensive“ Basen systematisch nutzen lassen. Ein Praktikum an einer brasilianischen Partneruniversität bot mir sowohl die Gelegenheit, Kenntnisse und Hypothesen bezüglich der IKD selbst zu testen und zu erweitern, als auch ein Gefühl von kontextuell abhängigem Unterricht zu entwickeln. Dementsprechend legte ich einen besonderen Fokus auf die L1 (brasilianisches Portugiesisch) der Lerner und versuchte, über bewusst ausgelöste kontrastive Vergleiche einen leichteren Zugang zum Deutschen zu ermöglichen. Meine reflexiven Lehrbeobachtungen sowie die Hospitationen bei anderen Lehrkräften vor Ort brachten mich letztendlich dazu, die vorliegende Arbeit zu schreiben und somit auf Basis einer Lehrwerkprogression des Kursbuches „Panorama“ eine Art kontrastives Grammatikkompendium der Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Portugiesisch auf den Niveaus A1 und A2 zu erstellen.

Interkomprehension bezeichnet nach Meißner die Fähigkeit, „eine fremde Sprache hörend und/oder lesend [zu] verstehen, ohne diese qua Unterricht, Selbstunterricht oder in Interaktion mit ihren Sprechern erworben zu haben“ (Meißner, 2016:234). Die Mehrheit der Literatur bezieht sich dabei auf lexikalische Einheiten wie Internationalismen (dt. Ökonomie – engl. *economy* – pt. *economia*), auf diese wird in der vorliegenden Arbeit jedoch kein Fokus gesetzt. Wie erwähnt, fokussiere ich mich auf die grammatischen Bereiche der Syntax und Morphologie, in ausgewählten Fällen auch auf andere Bereiche, sofern diese mit den beiden erstgenannten Bereichen zwingend zusammenhängen.

Die IKD geht weiterhin davon aus, dass Sprachenlernen auf vorherig Gelerntem (sprich Vorwissen) aufbauen sollte, um den Spracherwerb zu erleichtern und zu beschleunigen (vgl. Ollivier/Strasser, 2013:51). Meine Wahl fiel auf die L1 der Lerner als Vorwissensbasis, da sie als relativ sicheres Konstrukt unter allen brasilianischen Lernern (zu einem gewissen Grad) vorhanden ist. Dies berücksichtigt innerhalb der in dieser Arbeit dargestellten Theorie und Analyse die sogenannte Lerner- bzw. Zielgruppenorientierung, die nach Bohunovsky besonders im Bereich der Lehrwerke im brasilianischen Kontext fehlt. „Zielgruppenorientierung“ beschreibt einen auf den Kontext und die Lernergruppe

zugeschnittenen Unterricht (vgl. Bohunovsky, 2011:7). Zur Illustration der Problematik des (missachteten) Zielgruppenorientierung soll eine Episode aus einem Portugiesischkurs in Brasilien dienen:

„Thema der Unterrichtseinheit war das Passiv im Portugiesischen auf dem Niveau A2. Die Teilnehmergruppe bestand aus L1-Sprechern des Deutschen, Englischen, Norwegischen und Französischen. Die Lehrkraft bemühte sich um eine inner-sprachliche Erklärung des Konzepts und der Funktion des Passivs, die ca. eine halbe Stunde in Anspruch nahm. Mit gelangweilten Gesichtern nahmen die Lerner den Monolog der Lehrkraft entgegen, äußerten sich jedoch nicht, um den Monolog der Lehrkraft vermutlich nicht unterbrechen zu wollen.“

(Anonyme Teilnehmerin)

Obwohl die Lehrkraft nach eigenen Angaben ebenfalls Französisch, Spanisch und Englisch sprach, erwog sie nicht, einen interkomprehensiblen kontrastiven Ansatz zu verfolgen. In allen L1-Sprachen der Teilnehmer ist ein Passiv vorhanden, welches ein ähnliches Konzept verfolgt. Ein Verweis auf die L1 hätte ausgereicht, um das Konzept des Passivs zu verdeutlichen und es meines Erachtens effizienter verständlich zu machen.

Ich möchte an dieser Stelle bereits darauf hinweisen, dass ich innerhalb meiner Analyse keine absoluten 1:1-Gemeinsamkeiten suchte, da dies in den seltensten Fällen beim Vergleich von zwei Sprachen möglich ist. Im Verlauf des Passiverwerbs der dargestellten Szene müssen beispielsweise noch die korrekten Formen, die Automatisierung und die sozio-kulturellen Komponenten wie Stil und Register erworben werden. Doch auch bei diesen Bereichen lassen sich für gewisse Sprachen wiederum minimale Gemeinsamkeiten finden (z.B. die Zweigliedrigkeit des Passiv (analytische Struktur): dt. *werden* + Partizip 2 – pt. *ser* + *participio*), die den Erwerb vereinfachen können.

Der Einsatz von Interkomprehension ergibt sich jedoch nicht durch bloßes Bewusstsein über die Methode. Der Lehrkraft obliegt die Verantwortung, sich über das Vorwissen – in diesem Fall die L1 – der Lerner zu informieren, um gezielte und effektive kontrastive Vergleiche auslösen zu können. Zwei Hauptfaktoren sind dabei das linguistische Wissen von Ausgangs- und Zielsprache und die Lehrerautonomie bzw. die Fähigkeit seitens der Lehrkraft, sich jenes kontrastive linguistische Wissen selbst aneignen zu können (und zu wollen). Auf Seiten der Lerner wiederum muss von der Lehrkraft eine Sprachbewusstheit aufgebaut werden, um den Ansatz nutzbar zu machen. Unter „Sprachbewusstheit“ versteht

man die „kognitiven Dispositionen, die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet werden“ (Andresen/Funke, 2006, zit. in: Budde, 2012:57).

Zusammenfassend sind, unter dem genannten Aspekt der IKD, in den von mir hospitierten Unterrichtseinheiten der brasilianischen Deutschlehrer kein bzw. ein sehr sporadischer Einsatz von Vergleichen beobachtet worden, häufig nur dann, wenn die Lerner mit eigenen Fragen darauf hinwiesen. Dies ist unter anderem den importierten und an den brasilianischen Kontext nicht angepassten Lehrwerken geschuldet, die in ihrer Konzeption keinerlei kontrastive Anregungen beinhalten. Oft wurde eine Erklärung auf Portugiesisch gegeben, die sowohl kognitiv beanspruchend als auch zeitintensiv war. An einigen Stellen hörte ich nach der Erklärung innerhalb der Lernergruppe sinngemäß ein „*ach, das funktioniert ja wie im Portugiesischen*“, was die Lehrkräfte oft nicht wahrnahmen und somit nicht in den Folgeunterricht einbinden konnten.

1.2 Forschungsfrage und Ziele

Aus diesem Grund setze ich mir für diese Arbeit folgende Forschungsfrage:

In welchen konkreten grammatischen Bereichen der Syntax und Morphologie lassen sich beim Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch innerhalb einer kontrastiven Analyse von einem Kursbuch auf A1- und A2-Niveau Ähnlichkeiten für den FSU nutzbar machen

und

welche Rolle spielen die Einflussfaktoren „Lehrkraft“ und „Lerner“ bei der Interkomprehensionsdidaktik?

Die durch die kontrastive Analyse des Kursbuchs gewonnenen Ähnlichkeiten können als Ausgangspunkt für die Praxis zur leichteren Erklärung von (arbiträren) Phänomenen im Deutschen über das (arbiträre) System des Portugiesischen dienen. Dabei heißt das Nutzbarmachen, auf das portugiesische System zu verweisen und einen gezielten, bewussten Vergleich von Gemeinsamkeiten anzuregen, nicht jedoch eine komplette kontrastive Analyse mit den Lernern innerhalb des Unterrichts durchzuführen. Um die Methode anwenden zu können, sind zwei extralinguistische Faktoren zu beachten: Die Lehrkraft und der Lerner. Beide werden innerhalb der Arbeit unter verschiedenen

Aspekten wie Vorwissen und Sprachbewusstheit näher beleuchtet, um auf aktuelle Erkenntnisse der Forschung aufmerksam zu machen und deren Interaktion mit der IKD schlüssig darzustellen. Was diese Arbeit nicht leistet, ist eine ausgiebige Diskussion der theoretischen Komponenten, sondern lediglich eine notwendige Auswahl an Autorenstandpunkten zur Bewusstmachung des Themenkomplexes und der Interaktion der Faktoren.

Durch die Ergebnisse der kontrastiven Analyse soll gezeigt werden, dass Lehrkräfte nicht gezwungen sind, jegliche L1 der Lerner selbst zu erwerben, um sie effektiv im FSU nutzen zu können. Mit gewisser Ausbildung im Umgang mit (kontrastiven) Grammatiken lassen sich für die Unterrichtsvorbereitung wertvolle Hinweise und Erkenntnisse ziehen. Darüber hinaus wird ein Teil der Gemeinsamkeiten explizit am Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch (mit Kontext Brasilien) analysiert und kann bereits als ergänzendes Nachschlagewerk für Lehrkräfte dienen. Letztendlich soll die Arbeit zusätzlich das Bewusstsein von Lehrkräften zu autonomem Arbeiten anregen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kapitel 2), einen Analyse- (Kapitel 3), einen Auswertungsteil (Kapitel 4) und ein Fazit mit Ausblick (Kapitel 5).

Im theoretischen Teil werden zunächst sowohl aktuelle Positionen zur Bedeutung der Kontrastiven Linguistik für den FSU als auch bestehende Desiderata im Bereich der konkreten Kontrastiven Linguistik Deutsch-Portugiesisch aufgezeigt, um die Notwendigkeit der vorliegenden Arbeit zu begründen.

Darauf folgen im Zusammenhang mit der Kontrastiven Linguistik stehende Definitionen des „Transfers“, der „Interferenz“ und der „Interkomprehension(sdidaktik)“, um die Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen und eine klare Verwendung innerhalb der Arbeit festzulegen.

Der letzte Teil der Theorie bilden die Faktoren „Lernerorientierung und Kontextualisierung“ und deren Interaktion mit der IKD. Hier werden in den jeweiligen Unterkapiteln Aspekte zum Vorwissen, zur Notwendigkeit von Grammatik, zur Sprach(en)bewusstheit, zur Psychotypologie des Lerners sowie Lerntypen aufgezeigt, da diese mit der Umsetzung der IKD interagieren.

Der analytische Teil umfasst zuerst die Beschreibung der momentanen Situation verfügbarer DaF-Lehrwerke in Brasilien und geht auf den vorhandenen Bedarf an überarbeiteten bzw. neuen, kontextuell angepassten Lehrwerken ein.

Darauf folgt eine Definition zur Festlegung des Analyse Kriteriums der „Ähnlichkeit“, sodass deutlich wird, nach welchem Prinzip bei der kontrastiven Analyse verfahren wurde. Den Hauptteil des Kapitels und der gesamten Arbeit bildet die Analyse der verschiedenen konkreten grammatischen Bereiche des Kursbuches „Panorama“ der Niveaus A1 und A2. Die grammatische Progression dient dabei als Orientierung für die konkreten Vergleichsbereiche. Aufgrund der Vielzahl von einzelnen Grammatikkategorien in der Progression der Kursbuches werden Oberkategorien gebildet, in denen bestimmte Grammatikkategorien zusammengefasst und innerhalb des jeweiligen Kapitels aufgelistet werden.

Zur Vorstellung eines solchen Vergleichs soll folgendes (unvollständig betrachtetes) Beispiel dienen:

Nimmt man sich den Akkusativ im Deutschen vor, so ist sehr wahrscheinlich die Lernerfrage zu erwarten, was der Akkusativ denn ausdrücke, da er im Portugiesischen bei Substantiven nicht markiert wird. An dieser Stelle ist eine Vielzahl von methodischen Erklärungen möglich, um den Akkusativ greifbar zu machen. Die kontrastive Variante über die Gemeinsamkeiten zu diesem Phänomen wäre die Nutzung des Pronominalsystems im Portugiesischen, denn es existiert ein gewisses Akkusativ-Dativ-System bei einigen Personalpronomen:

1) Ich sehe dich – (Eu) Estou te vendo (linear übersetzt: *(Ich) bin dich sehen)

2) Der Mann sieht den Hund – O homem está vendo o cão

In 1) wird sichtbar, dass es eine Gemeinsamkeit in Form der Existenz von Flexion gibt (du-dich, *tu-te*). Diese Gemeinsamkeit war für die Lerner der Schlüssel zum Verständnis für den Akkusativ. Der zusätzliche Hinweis, dass ebendieses Phänomen auch für alle maskulinen Nomen im Deutschen gilt (2), erklärt die regelhafte Reichweite des über Interkomprehension verstandenen Phänomens mittels des Vorwissens auf Basis der L1.

An einigen Stellen des Analyseteils werden Forschungsergebnisse der Psycholinguistik und Spracherwerbsforschung – soweit vorhanden – einbezogen, um die Vorschläge zu stützen bzw. in eine bestehende Problematik der bisherigen Forschung einzuordnen.

Im Auswertungsteil zu den methodisch-didaktischen Implikationen wird zunächst der Faktor „Lehrkraft“ und der dazugehörigen, bereits erwähnten Autonomie erläutert, um darzulegen, welche Implikationen der Ansatz der IKD und die Ergebnisse der Analyse für die Lehrkraft mit sich ziehen.

Danach werden auf Basis der Ergebnislage Reflexionen zur Integration des Ansatzes in die Lehrerausbildung dargestellt und die eventuelle Notwendigkeit dieser Integration positioniert.

Der letzte Punkt des Auswertungsteils betrifft die Anwendbarkeit der Ergebnisse und somit des IKD-Ansatzes auf den brasilianischen Kontext und die mögliche Fruchtbarkeit für die Ergänzung von Lehrwerken als auch für die allgemeine Methodik im FSU.

Abgerundet wird die Arbeit durch ein Fazit, das sowohl eine Zusammenfassung der angesprochenen Thematik als auch einen Ausblick auf verwandte bzw. angrenzende Themenkomplexe aufzeigt, die sich aus der Erstellung und den Ergebnissen der Arbeit ergaben, um die Forschung des FSU im Bereich der IKD voranzubringen.

2 Theoretischer Teil

2.1 Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik

2.1.1 Konzept der Kontrastiven Linguistik

Der ursprüngliche Gedanke des Vergleichens von Sprachen bzw. Sprachzuständen geht historisch auf die diachronische Sprachwissenschaft aus dem 19. Jahrhundert zurück. Ihr Forschungsinteresse lag damals lediglich darin, über die Vergleiche Sprachverwandtschaft und genetische Beziehungen ausgewählter Sprachen zu ermitteln, um am Ende generell gültige Entwicklungsgesetze von Sprachen feststellen zu können. Ein pädagogisch-didaktisches Anliegen hatte diese Form der komparativen Sprachwissenschaft nicht (vgl. Harden, 2006:55). Dem gegenüber hat sich die sehr viel jüngere Kontrastive Linguistik ebendiesem Ziel gewidmet: Praktische Überlegungen zum Einsatz der Ergebnisse von sprachvergleichenden Methoden (vgl. Harden, 2006:56).

Die in den 50er und 60er Jahre vorherrschende Strömung des Strukturalismus ging davon aus, dass vollständige und exakte Beschreibungen von Ausgangs- und Zielsprache die einzig mögliche Form eines gelingenden FSU waren, um über die Kontrastive Linguistik Prognosen über die vermutlich aufkommenden Fehler der Lerner zu stellen. Wo die Sprachen am wenigstens übereinstimmten, wurden die größten Lernschwierigkeiten angenommen und diesen Schwierigkeiten entgegengewirkt. Allerdings stellte sich bald heraus, dass dieser absolute Anspruch an die Didaktik zu stark war, weil Lerner Fehler machten, wo keine prognostiziert wurden, und weniger Fehler an prognostizierten Stellen begingen (vgl. Harden, 2006:57).

Trotz des Rückschlags für die Kontrastive Linguistik bleibt ihr Erkenntnisgebiet für die Didaktik dennoch relevant, denn „das Aufsuchen von Gemeinsamkeiten zwischen L1 und L2 und Feststellen von Unterschieden geschieht, bewusst oder unbewusst, immer dann, wenn man auf eine fremde Sprache trifft“ (Harden, 2006:62). Sie blieb weniger eine Theorie zur Erklärung des Sprachlernens als viel eher ein Instrument für die Erstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien. Aus diesem Grund hatte die Kontrastive Linguistik es schwer, sich im Bereich der theoretischen Linguistik als eigenständiges Fach durchzusetzen, da sie oft als „Nebenprodukt der Theorien des Fremdsprachenunterrichts“ (Zabrocki, 1970, zit. in Gnutzmann, 1990:7) betrachtet wurde. Auch Blühdorn beschreibt die Kontrastive Linguistik als „Durchgangsstufe, als Mittel zum Zweck“ (ebd., 2003:157), da Untersuchungen in dem Gebiet oft die Interessen von Lerner, Lehrer oder Übersetzer im

Blick haben, ein generelles Interesse am System der Sprachen allerdings selten die Motivation ist. Blühdorn schreibt kontrastiv ausgerichteten Untersuchungen folglich zwei grundlegende Eigenschaften zu: Punktualität und Eklektizismus (vgl. Blühdorn, 2003:157).

Für einen umfassenderen problemorientierten Überblick zur Kontrastiven Linguistik empfiehlt sich zur weiteren Lektüre Tekins Werk „Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis“ (2012) oder Theisens „Kontrastive Linguistik: eine Einführung“ (2016).

Die Gefahr, die sich aus dem Status „Mittel zum Zweck“ ergibt, sind die fehlenden Reflexionen über Methoden und Terminologien. Ohne Reflexionen über die verwendete Terminologie kann es zu einer Divergenz kommen, die Arbeiten inkompatibel zu anderen Arbeiten des Forschungsgebiets werden lassen. Auf der anderen Seite ist eine Festlegung auf ein vorherrschendes Grammatikmodell (und somit auf eine feste Terminologie, Anm. der Autors) ebenso kritisch, da Phänomene in der Vergleichssprache zu sehr in das Modell der Ausgangssprache gezwungen werden und die Vergleichssprache somit ähnlicher zur Ausgangssprache erscheint, als sie ist (vgl. Blühdorn, 2003:158).

Aus diesem Grund werde ich in Kapitel 3.2 genauer erläutern, auf welcher terminologischen bzw. konzeptuellen Basis Ähnlichkeiten analysiert werden, um die Kompatibilität – oder zumindest die Verständlichkeit – der Analyse zu gewährleisten.

2.1.2 Desiderata der Kontrastiven Linguistik Deutsch-Portugiesisch

Im Bereich der Kontrastiven Linguistik Deutsch-Portugiesisch gibt eine Bestandsaufnahme von Blühdorn aus dem Jahr 2003 einen Überblick: Innerhalb der deutschen Forschungslandschaft gilt das Portugiesische weder als präferierte Vergleichssprache noch als häufig gelernte Fremdsprache (vgl. Eurobarometer 54 Special, 2001, zit. in Blühdorn, 2003:155), obwohl Portugiesisch zu den zehn meistgesprochenen Sprachen weltweit zählt (vgl. Grimes & Grimes, zit. in Blühdorn, 2003:155). Umgekehrt ist auch das Deutsche wenig untersuchte Vergleichssprache in Portugal und Brasilien, obwohl es eine der am besten erforschten Sprachen ist und zu den vier meistgelernten Sprachen der Welt gehört (vgl. Blühdorn, 2001b, zit. in Blühdorn, 2003:155). Diese Beobachtung scheint nach wie vor zu gelten, wie auf dem 15. Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes expliziert wurde. Die Arbeitsgruppe für Sprachvergleich warf unter anderem die Desiderata auf, welche „konkreten Ergebnisse der Vergleich des Sprachenpaares

Portugiesisch-Deutsch [...] ergeben hat“ und „welche für das Fach Deutsch als Fremdsprache [...] noch wünschenswert sind“. Darüber hinaus soll der „Bezug nicht nur auf Unterscheidendes, sondern auch auf Gemeinsames“ (Galván, Fandrych, Reichmann, 2014:273) gelegt werden.

Konkret nennt Blühdorn die Bereiche der Morphologie und Syntax, in denen ein „erschreckender Mangel“ (ebd., 2003:157) an Untersuchungen herrscht. Dies begründet er mit der fehlenden linguistischen Ausbildung vieler Autoren (vgl. ebd., 2003:157). Ein spürbarer Reflex des Mangels ist sowohl das von Bohunovsky (2011) erwähnte Fehlen von zielgruppenspezifischen Lehrwerken in Brasilien als auch die Verbreitung von Forschungsarbeiten und -artikeln, deren Zugänglichkeit oft regional oder institutionell beschränkt bleibt (vgl. Bohunovsky, 2011:7-8) (wie zum Beispiel Bachelor- und Masterarbeiten, Anm. des Autors). Genaueres zur Situation von DaF-Lehrwerken in Brasilien folgt in Kapitel 3.1.

Dementsprechend soll diese Arbeit einen Beitrag für die Kontextualisierung Brasiliens im Bereich der Grammatik (Syntax und Morphologie) darstellen und als überregionaler Mittler dienen.

2.2 Definitionen und Abgrenzung

Innerhalb der Kontrastiven Linguistik sind zwei Begrifflichkeiten, nämlich der Transfer und die Interferenz, geläufige Beschreibungskategorien. Um ihre Verwendung für die Arbeit eindeutig zu klären, werden sie im Folgenden voneinander abgegrenzt und die damit zusammenhängende Interkomprehension und deren Didaktik kurz erläutert, da sie Grundbausteine im Analyseteil der vorliegenden Arbeit repräsentieren.

2.2.1 Transfer und Interferenz

Nach Harden bezeichnet die Interferenz das Phänomen „der Übertragung bestimmter Regeln und Muster von einer Sprache in die andere“ und der Transfer die „Übertragung einer Fertigkeit aus einem Bereich in einen anderen“ (Harden, 2006:57) sowie der negative Transfer die Interferenz. Diese Begriffe entstanden aus dem behavioristischen Gedankengut, das Lernen als einen Prozess des *habit formation* annahm, der bedeutete, dass die Gewohnheiten der L1 sich auf die neu zu lernenden Gewohnheiten der Fremdsprache auswirkten (vgl. Harden, 2006:57). Um einen Überblick über verschiedene Positionen zu

geben, soll folgende Liste an Definitionen (nach Erscheinungsjahr) dienen:

(1) *“By 'transfer' psychologists understand „the process whereby experience on one task has an effect (either positive or negative) on performance on a different task subsequently undertaken. The underlying notion is that the knowledge or skill acquired in the first task either facilitates or interferes with carrying out the subsequent task“* (Reber, 1985:785)

(2) *“Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“* (Odlin, 1989:27)

(3) Edelmann (1993, S.348) spricht von „Transfer“, *„wenn früheres Lernen späteres Lernen beeinflusst [...] Ein positiver Transfer liegt vor, wenn das vorangehende Lernen das nachfolgende erleichtert oder verbessert.“* (zit. in Ollivier/Strasser, 2013:51)

(4) *“Negative transfer is often called 'interference“* (Doyé, 2008:38)

(5) Wie Reissner (2010, S.825) hervorhebt, umfasst die Transferidee in der IK- Didaktik aber mehr als die Übertragung bewusst vorhandenen Sprach- und Weltwissens, sondern *„die Nutzung sämtlicher materialer wie prozeduraler Wissensreservoirs“* (zit. in Ollivier/Strasser, 2013:51-52)

(6) *„Der positive Transfer wird in moderner Terminologie unter dem Begriff der Interkomprehension behandelt“* (Michel, 2010:34)

Kommt es zum Transfer, so werden negativer und positiver Transfer unterschieden, wovon der negative Transfer synonym mit „Interferenz“ gleichgesetzt wird (4). Worin sich die Positionen unterscheiden, ist die Transferbasis, also „was“ transferiert wird. Edelmann (3) spricht von „Lernen“, das späteres Lernen beeinflusst, Reissner (5) umfasst damit sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Wissensvorräte und schließt somit Edelmanns Definition mit ein. Odlin (2) bezieht sich nur auf sprachliche Elemente vorherig erlernter Sprachen, die möglicherweise auch unvollständig erworben wurden. Die Psychologie (1) versteht unter Transfer die Erfahrung einer Aufgabe („task“), die einen positiven oder negativen Effekt auf die Ausführung weiterer Aufgaben („tasks“) hat, und diese entweder

erleichtert oder erschwert. Letztendlich greifen neuere Definitionen die Verbindung zur IKD auf und setzen den positiven Transfer mit der Interkomprehension gleich (6).

Auch wenn Reissner (5) alle Wissensvorräte umfasst, erscheint mir für diese Arbeit die Restriktion von Transfer auf sprachliches Wissen (2) geeigneter. Somit können die Bereiche der Morphologie und Syntax strukturell erfasst und abgegrenzt werden, um Ambiguitäten mit weiteren Transferbasen zu vermeiden, sofern nicht weiter expliziert. Außerdem wird der positive Transfer fokussiert. In den bisherigen Definitionen von „Transfer“ scheint es so, als ob die Initiative zum Transferprozess nur vom Lerner selbst ausgehe. Angelehnt an die Fehlerkorrektur ist m.E. anzunehmen, dass es einen „selbstinitiierten“ sowie „fremdinitiierten“ Transferprozess gibt:

(1) Selbstinitiiertes Transfer entspräche den bisherigen Definitionen der eigens ausgelösten Übernahme durch den Lerner auf Basis eigenen Wissens, erlernten Strategien und Hypothesen über die Ausgangs- und Zielsprache. Dabei kann es zu positivem sowie negativem Transfer kommen.

(2) Fremdinitiiertes Transfer ist jener Prozess, den die Analyse dieser Arbeit als Ziel hat: Aufgrund des sicheren, vorbereiteten Wissens der Lehrkraft (oder eines Gegenübers, das mehr Wissen bzw. Strategien als der Gesprächspartner über Ausgangs- und Zielsprache besitzt) kann ein Lerner bzw. Gesprächspartner bei bestimmten Aspekten gezielt zu Transferprozessen angeregt und ermutigt werden. Geschieht dies durch eine Lehrkraft im instruierten FSU, so sollte das Ziel m.E. grundsätzlich positiver Transfer sein. Somit kann in der Konsequenz davon ausgegangen werden, dass der Lerner die Fremdinitiation zur Selbstinitiation umwandeln und eine autonome Wissensquelle zur Sprachrezeption und -produktion entwickeln kann, welche auf sicherem, positivem Transfer fußt.

Im Analyseteil unter Kapitel 3.3 soll der Begriff „Transfer“ dementsprechend grundsätzlich als „positiver Transfer“ von hauptsächlich morphologischen und syntaktischen Kategorien verstanden werden, der jedoch bewusst durch die Lehrkraft angeregt wurde, sprich fremdinitiiert ist. Der Begriff der Interferenz wird in seiner Definition als „negativer Transfer“ übernommen.

Im Folgenden soll die auf dem positiven Transfer aufbauende IKD und deren Prinzipien erläutert werden, um die Tragweite des Ansatzes und der Analyse für den FSU aufzuzeigen.

2.2.3 Interkomprehension und Interkomprehensionsdidaktik

Meißner definiert Interkomprehension als „eine fremde Sprache hörend und/oder lesend verstehen, ohne diese qua Unterricht, Selbstunterricht oder in Interaktion mit ihren Sprechern erworben zu haben“ (Meißner, 2016:234). Ollivier/Strasser unterteilen zwei Bereiche der Interkomprehension:

- (1) die rezeptive Interkomprehension, die „Rezeption (Lese- und/oder Hörverstehen) in fremden Sprachen, wenn diese hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) auf der Basis von interlinguistischem Wissenstransfer stattfindet“ (ebd., 2013:43-44).
- (2) die interaktionale Interkomprehension, eine „Kommunikationsform, bei der sich mindestens zwei KommunikationspartnerInnen unter Verwendung unterschiedlicher Produktionssprachen verständigen“ (ebd., 2013:44).

Während Meißner sich lediglich auf die wortwörtliche, rezeptive Definition von Interkomprehension (lat. *inter*=zwischen, lat. *comprehendere*=verstehen) bezieht, sehen Ollivier/Strasser auch eine produktive Variante (2).

Scherfer bezeichnet die Interkomprehension als „ein zeit- und energiesparendes Fremdsprachenlernprinzip“ (2002:83), das gleichzeitig die Sprachbewusstheit der Lernenden ausbildet (vgl. ebd.). Doyé setzt voraus, dass für eine interkomprehensiv Kommunikation Strategien zu erlernen sind, mit denen auf Vorerfahrung und Vorwissen zugegriffen werden kann. Dabei spricht er der Lehrkraft eine mögliche Rolle für die Entwicklung von Sprachbewusstheit, Transferbasen und Strategien zu (vgl. ebd., 2008:173). Ollivier/Strassers rezeptive Interkomprehension hat zuerst das Ziel, „allgemeine rezeptive Kompetenzen sowie den Erwerb partieller Kompetenzen in der/den Zielsprachen“ (2013:44) aufzubauen als auch den Einstieg in die interaktionale Interkomprehension zu gewährleisten (vgl. ebd., 2013:44).

Somit entspricht das in der Analyse in Kapitel 3.3 angestrebte Ziel der rezeptiven Interkomprehension von Ollivier/Strasser, um dieses Wissen in eine interaktionale bzw. autonome (selbstinitiierte) Interkomprehension weiterentwickeln zu können.

Darüber hinaus geht es Ollivier/Strasser darum, „'Mauern' zwischen den Sprachen abzubauen und die Lernenden dazu zu bringen, eine allgemeine sprachliche Kompetenz zu entwickeln“ (Candelier et al., 2007; zit. in Ollivier/Strasser, 2013:50). Dabei muss das Vorwissen der Lernenden besonders beachtet werden, um Unterrichtsaufgaben und -materialien den Bedürfnissen der Lerner anpassen zu können. Alle erworbenen Techniken, Strategien und Wissensbereiche sollten den Lernern für Aufgabenbewältigungen

bereitstehen, um ihnen bei der Lösung von Problemen zu unterstützen. (vgl. Ollivier/Strasser, 2013:51).

Das hier angesprochene Vorwissen ist der Schlüssel bei der Kursbuchanalyse, da sich direkt auf die L1 der Lerner bezogen wird. Welche Faktoren beim Umgang mit dem Lernervorwissen zu beachten sind, wird im Folgekapitel erläutert.

2.3 Lernerorientierung und Kontextualisierung

2.3.1 Vorwissen

Jonassen/Grabowski unterscheiden zwei grundlegende Konzeptionen des Vorwissens. Zum Ersten beschreiben sie das Vorwissen als

„das Wissen, welches notwendig ist, um die Aufnahme neuer Informationen zu erleichtern“ und als *„Grundvoraussetzung dafür, dass der Lernende relevante von irrelevanten Informationen unterscheidet“* (Jonassen/ Grabowski, 1993, zit. in: Quast, 2011:52)

Dabei ist das Vorwissen ein Orientierungspunkt für die Einordnung neuen Wissens in die vorhandenen Wissensstrukturen (vgl. Heinen/Johnson, 1992, zit. in: Quast, 2011:52). Die zweite Konzeption bezeichnet das Vorwissen als

„Gesamtwissen und die Vorleistung, welche der Lernende in die Lernumgebung einbringt [...] Dieses Wissen ist dynamisch, vor einer Lernaufgabe verfügbar und strukturiert [...] Das Vorwissen ist der entscheidende Einflussfaktor, der das Lernen und den Aufbau von Erfahrungen erst ermöglicht“ (Jonassen/Grabowski, 1993, zit. in: Quast, 2011:52).

Darüber hinaus werden Unterkategorien des Wissens aufgezeigt, die hier nicht erläutert werden sollen. Den Fokus bildet die L1 der Lerner, da diese ein relativ robustes Konstrukt gemeinsamen Wissens innerhalb der Sprechergemeinschaft darstellt und bei jedem Lerner einer homogenen Gruppe vorhanden ist. Dies soll ausschließen, dass sich einige Lerner benachteiligt fühlen, weil nicht auf deren Vorwissen Bezug genommen wird, um ein Phänomen im Unterricht greifbarer zu machen, sodass erwähntes Lernen und Aufbau von Erfahrungen allen Teilnehmern gleich zur Verfügung stehen.

Pupp-Spinassé nennt die L1 einen wichtigen Faktor und grundlegendes Element im Fremdspracherwerb (vgl. ebd., 2011:31). Allerdings gilt zu bedenken, dass das „mentale

Lexikon“ und die „mentale Grammatik“ (Harden, 2006:154) nicht notwendigerweise in gleichem Maße bei allen L1-Sprechern vorhanden bzw. reflektiert ist (vgl. Harden, 2006:54).

Die Aktivierung spezifischen Vorwissens, welches für eine Kommunikationssituation in einer Fremdsprache genutzt wird, um zu verstehen, hängt jedoch von den subjektiven Gegebenheiten des Individuums ab (vgl. Meißner, 2016:234). In der IKD hat deswegen vor allem die Aktivierung von Strategien und deren Übung eine besondere Rolle inne. Zusätzlich zum Transfer von sprachlichem Material kann auch prozedurales Wissen (wie z.B. Strategien selbst) transferiert und reaktiviert werden (vgl. Ollivier/Strasser, 2013:52). Die Autoren führen weiter aus, dass den Lernern dementsprechend ein möglichst umfangreicher Vorrat an Strategien vermittelt werden sollte, um für die Lösung von fremdsprachlichen Aufgaben das größtmögliche Potential ausschöpfen zu können (vgl. Ollivier/Strasser, 2013:53) sowie eine Sensibilisierung von Ressourcen und ein Bewusstsein zur erfolgreichen Nutzung hervorzurufen (vgl. Fandrych, 2016:35). Dies bedeutet, dass die Arbeit mit expliziten grammatischen Ähnlichkeiten (aus der Analyse) ein fortwährendes Bewusstsein der Lerner für weitere grammatische Elemente hervorrufen als auch einen vergleichenden Blick auf andere sprachliche Bereiche als Nebenprodukt erzeugen kann.

Hufeisen plädiert dafür, sich auf das „Ausbeuten der vorhandenen Gemeinsamkeiten und Übertragungsmöglichkeiten, das Nutzen der schon erworbenen Strategien und Fähigkeiten“ zu konzentrieren, da „störende und hindernde Begleiterscheinungen [beim Spracherwerb; Anm.der Autors] sich [...] nicht ausschalten [lassen]“ und diese „nur ein Teil des Gesamtprozesses“ (ebd., 2001:316) darstellen. So sind Transfer und Analogiebildung „mindestens genauso erfolgversprechend“ (ebd., 2001:316), indem Parallelen zu anderen gelernten Sprachen hergestellt werden, die bei der Dekodierung des Deutschen helfen könnten (vgl. ebd., 2001:316).

Abschließend merkt Fandrych (2016) kritisch an, dass fremdsprachenphilologisch orientierte Fächer ihre Untersuchungsgegenstände aus der Sicht von Lernern betrachten und beschreiben müssten (vgl. Fandrych, 2010, zit. in: Fandrych, 2016:36). Dies benötige eine größere Explizitheit der jeweiligen Sprachbeschreibungen als auch einen Fokus auf Regelmäßigkeiten mit Orientierung an Verarbeitungskapazitäten der Lerner oder eine kontrastive Ausrichtung (vgl. ebd., 2016:36), denn „gerade im Kontext einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, welche [...] bereits vorhandene sprachliche Wissensbestände für neue

Sprachlernaufgaben nutzbar macht, ist eine solch kontrastive Herangehensweise von zentraler Bedeutung“ (Fandrych, 2016:36).

Um Strategien für einen kontrastiven Ansatz bei den Lernern hervorrufen und entwickeln sowie das Vorwissen gezielt nutzen zu können, muss ein sprachliches Bewusstsein aufgebaut werden. Dieses sprachliche Bewusstsein findet sich in der Literatur häufig auch unter dem Begriff der „Sprach(en)bewusstheit“ wieder, welche im folgenden Kapitel kurz erläutert wird.

2.3.2 Sprach(en)bewusstheit

Wie in der Einleitung bereits angemerkt, werden unter „Sprachbewusstheit“ die „kognitiven Dispositionen [verstanden], die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Sprachenerfahrung geleitet werden“ (Andresen/Funke, 2006, zit. in: Budde, 2012:57). Über dieses Wissen können bei der Produktion von Sprache gewisse Äußerungen korrigiert werden, indem beispielsweise explizites syntaktisches oder morphologisches Wissen aktiviert wird (vgl. Andresen/Funke, 2006, zit. in: Budde, 2012:57). Dabei kann sich diese Sprachbewusstheit nicht nur auf explizite grammatische Phänomene beziehen, sondern auch auf alle anderen Bereiche von Sprache und Sprachhandlung ausgeweitet werden. Wie in Kapitel 2.3.1 erwähnt, kann auch die Sprachbewusstheit als Strategie aufgebaut werden, um autonom über Sprache zu reflektieren, den eigenen Aufmerksamkeitsfokus auf spezifische Elemente der Sprache zu setzen und somit in der Lage zu sein, seinen Wissensbestand effektiv einzusetzen. Vorteil des Aufbaus von Sprachbewusstheit ist die gleichzeitige Ermöglichung sprachreflexiver Denkprozesse, durch die wiederum weitere Sprachbewusstheit entsteht (vgl. Budde, 2012:57).

Krumm unterscheidet zwischen sprachlichem Wissen und Sprachbewusstheit bzw. benennt die interne Abhängigkeit des einen vom anderen. Demzufolge beschreibt sprachliches Wissen das „Gewusste“, Sprachbewusstheit hingegen die „Art der Verfügung über dieses Gewusste“ (Krumm, 2012:84). Sprachenbewusstheit impliziert demzufolge einen Bewusstwerdungsprozess über explizite Erkenntnisse von Aufbau und Funktion von Sprachen (vgl. Gnutzmann, 2003, zit. in: Krumm, 2012:84). Dies hat zur Folge, dass Sprachbewusstheit Sprachwissen impliziert, das neuerworbene Sprachwissen daraufhin für weitere sprachbewusste Handlungen eingesetzt werden kann, um wiederum Sprachwissen zu

generieren (vgl. Krumm, 2012:84).

Ebendieser wiederkehrende Prozess soll durch die Analyse in Kapitel 3.3 angeregt werden, um Lernerautonomie zu erzeugen und auf zukünftige Konfrontation mit neuem bzw. unbekanntem Sprachmaterial vorzubereiten.

Es stellt sich nun die Frage, welche Faktoren Einfluss darauf haben, ob und wann Sprach(en)bewusstheit aufgebaut wird. Hierbei spielen subjektive Erfahrungen der Lerner eine entscheidende Rolle. Zu diesen Faktoren gehören vor allem die „Psychotypologie“ des Lernalters sowie die „Lernstile“. Beide sollen in den Folgekapiteln knapp diskutiert werden, um die Darstellung der wichtigsten Faktoren der Lernerorientierung im Bereich der IKD und insbesondere in Hinblick auf die hypothetische Anwendung der Ergebnisse der Analyse zu abzurunden.

2.3.3 Psychotypologie

Es muss also angenommen werden, dass eine objektive Ähnlichkeit zwischen zwei Sprachen nach linguistischen Faktoren nicht unbedingt ausreichend ist, um vom Lerner als Ähnlichkeit wahrgenommen zu werden. Viel eher muss die Subjektivität der Wahrnehmung in Betracht gezogen werden, die bei der Dekodierung von Sprache durch den Lerner zum Einsatz kommt (vgl. Meißner, 2016:234; Mißler, 1999:23). Das Konzept der subjektiven Kategorisierung der Relationen von Sprachen zueinander stammt von Kellerman und wird als „Psychotypologie“ (ebd., 1983:114) bezeichnet. Relevant sind demnach nur die tatsächlich wahrgenommenen Ähnlichkeiten durch die Lerner (vgl. Mißler, 1999:23). Odlin (1989) formuliert dies zusammenfassend wie folgt:

„[...] in some cases, the subjective estimation of distance by learners can override an objective measure. [...] language distance is ultimately in the eye of the beholder“ (Odlin, 1989:142)

Allerdings wurde in Kapitel 2.3.1 (Vorwissen) bereits festgestellt, dass Wissensvorräte dynamisch und aktivierbar sind. Die subjektive Wahrnehmung wird durch den gezielt angeregten Transfer zu den Ähnlichkeiten gelenkt, sodass eine hypothetische Distanz zwischen Deutsch und Portugiesisch durch Präsentation unerwarteter Gemeinsamkeiten verringert werden kann. Dies würde auch dem von Bohunovsky beschriebenen Ruf des Deutschen als „schwere“ Sprache innerhalb des brasilianischen Sprachraums (vgl. ebd., 2005:333) entgegenwirken und Hemmungen zu kontrastiven Vergleichen brechen.

Hufeisen nennt diesen Effekt eine „ermutigende Wirkung auf Lernende“ (2001:315), wenn diese erkennen, dass sie bereits einiges Wissen aus anderen Sprachen einbringen können. Sie gibt als Beispiel das Vergleichspaar Englisch und Deutsch aus Sicht nicht-indoeuropäischer L1-Sprecher, für die die Aspekte der Tempusbildung, Syntax, Artikel und spezifischen Lexik ähnlich erscheinen. Außerdem plädiert sie dafür, z.B. Internationalismen in einzelnen Lehrwerksteilen einzufügen, um die besagte „ermutigende Wirkung“ zu erreichen (vgl. ebd, 2001:315).

Neben der subjektiven Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten ist zusätzlich der subjektive Lernstil für den effektiven Einsatz der IKD in Betracht zu ziehen. Diesem wird sich im Folgekapitel angenommen.

Die Frage der wahrgenommenen Ähnlichkeiten bzw. der analysierten Ähnlichkeiten wird in Kapitel 3.2 noch einmal genauer erläutert.

2.3.4 Einfluss von Lernstilen

Aguado (2016) unterscheidet zwischen Strategien auf der einen Seite, die sich durch ihre Vermittelbarkeit, Trainierbarkeit und Gezieltheit auf spezifische Situationen auszeichnen, um ein Ziel bewusst geplant zu erreichen, und Lernstilen auf der anderen Seite. Diese sind situationsunabhängig und beeinflussen den Erwerb und den Gebrauch von Lernstrategien. Somit ist auch der generelle Lernerfolg von diesem Faktor abhängig (vgl. ebd., 2016:262). Da die Sprachbewusstheit und in dieser Arbeit fokussierte Interkomprehension als Strategien gelten, muss betrachtet werden, mit welchen Lernstilen die Interkomprehension eher kompatibel ist, da deren Einsatz und Erwerb vom Lernstil erheblich beeinflusst werden.

Grundsätzlich bezeichnet ein Lernstil eine „relativ stabile und situations-, inhalts-, und aufgabenunspezifische individuelle Präferenz bei der Wahrnehmung, der Aufnahme, der Verarbeitung und dem Behalten von neuen Informationen“ (Reid, 1995, zit. in: Aguado, 2016:262). Darüber hinaus liegt ein gleiches Erfolgspotential von verschiedenen Lernern im Einsatz verschiedener Lernstile vor. Bezüglich der Anzahl der Lernstile unterscheiden sich die Autoren deutlich (vgl. ebd., 2016:263).

Für einen thematischen Überblick der geläufigsten Lernstile soll Agudados Einteilung in fünf Dichotomiepaare ausreichen, um die Kompatibilität des interkomprehensionsdidaktischen Ansatzes mit verschiedenen Lernstilen zu zeigen.

Das erste Lernstilpaar ist die Feldabhängigkeit vs. Feldunabhängigkeit. Dabei beschreibt erstere eine bevorzugt ganzheitliche Wahrnehmung mit Fokus auf interpersonale Beziehungen. Mit Informationen gehen die entsprechenden Personen intuitiv um und beziehen Hilfe aus dem Gesamtkontext. Feldunabhängige Personen hingegen zeigen eine erhöhte Innenorientierung, die bei der leichten Aufnahme von Details aus dem Gesamtkontext durch analytisches Vorgehen zum Vorschein kommt. Laut Aguado sind diese Personen im Vorteil beim Struktur- und Formerwerb, wohingegen feldabhängige Personen mehr Nutzen aus ungesteuerten und kommunikationsorientierten Situationen ziehen. Bezogen auf den in der Arbeit angestrebten Ansatz, sind feldunabhängige Lerner die bevorzugte Zielgruppe für die bewusst angeregten, expliziten Grammatikvergleiche (vgl. ebd., 2016:263).

Die Lernstile „global“ und „analytisch“ hängen mit dem zuvor genannten Paar eng zusammen: Globale Lerner erfassen vorrangig den gesamten Kontext, um dadurch auf Informationen und Inhalte schließen zu können, und sind kommunikations- und gruppenorientiert. Analytische Lerner hingegen gehen kognitiver und systematischer vor und versuchen somit, über die Konzentration auf einzelne Aspekte in der Folge das Ganze zu erschließen. Somit gelten letztere auch als formorientiert und sind der Methode dieser Arbeit zugetaner als die global erfassenden Personen (vgl. ebd., 2016:263).

Die dritte Dichotomie bezeichnet die Ambiguitätstoleranz gegenüber der Ambiguitätsintoleranz (vgl. Chapelle/Roberts, 1986, zit. in: Aguado, 2016:263). Diese benennen die Fähigkeit, unvollständige, mehrdeutige oder widersprüchliche Sachverhalte vorerst unhinterfragt akzeptieren zu können. Erstere wird besonders benötigt, wenn ungesteuerter Spracherwerb stattfindet, da stetig neuer, unbekannter und unstrukturierter Input wahrgenommen wird. Ambiguitätsintoleranten Lernern hingegen sollte bevorzugt strukturierter, angepasster Input präsentiert werden, da sie meist unmittelbar alles verstehen wollen und gehäuft klar formulierte Regeln bevorzugen. Ambiguitätstolerante Menschen kommen dagegen auch mit unstrukturierteren Situationen zurecht (vgl. ebd., 2016:263). In Bezug auf die Interkomprehensionsdidaktik lässt sich sagen, dass die Arbeit mit Ähnlichkeiten – besonders im strukturellen Bereich der Grammatik – eine ausgeprägtere Hilfe sein kann, da arbiträre Phänomene der Zielsprache über die arbiträre L1 der Lerner strukturell erklärt werden können.

Eine objektive, neurophysiologische vierte Lernstilkategorie bilden die Extraversion und Intraversion (vgl. Eyseneck/Eyseneck, 1964, zit. in: Aguado, 2016:264). Spontan handelnde, risikobereitere Personen, die weniger exakte Ergebnisse in Kauf nehmen,

gehören dem extravertierten Typ an, wohingegen systematisch und fokuserorientierte Personen präzisere Ergebnisse erreichen und somit dem introvertierten Typ zugeordnet werden. In sozialer Hinsicht sind Erstere flexibler und kommunikationsbereiter, was sich in der Fertigkeit des Sprechens positiv widerspiegelt. Letztere erachten andere Bereiche als wichtiger und bauen so bevorzugt oft andere Fertigkeiten stärker aus, die keinen Kontakt mit anderen Menschen benötigen (vgl. ebd., 2016:264). Auf Basis dieser Beschreibung eignet sich die interkomprehensiv Methode eher für introvertierte Lerner, da systematische und fokussierte Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielsprache Hauptbestandteil der angestrebten Methode sind.

Letztes Dichotomiepaar besteht aus Reflexivität vs. Impulsivität. Beide beschreiben den Prozess von Entscheidungen und deren Spontanität. Reflexivere Lerner präferieren bei komplexen Aufgabenstellungen durch geplantes Vorgehen zur Lösung zu kommen, während impulsive Lerner spontan vorgehen. Dementsprechend beansprucht ein reflexives Vorgehen mehr Zeit, welches bei Lese- und Schreibprozessen unterstützend wirken kann; ein impulsives Handeln birgt Vorteile beim Hören oder Sprechen. Es ist anzumerken, dass sich eine jeweils zu starke Ausprägung dieser Kategorie zu einem der Skalapole negativ auswirken kann. Bezogen auf die konzeptuell geplante Interkomprehension werden reflexive Lerner mehr aus der Methode ziehen können, da Reflexion einen bedeutsamen Teil der Sprachbewusstheit, wie im vorigen Kapitel 2.3.2 beschrieben, ausmacht.

Zusammenfassend lassen sich die jeweiligen Dimensionen unter dem Aspekt der Kompatibilität mit der angestrebten grammatischen Interkomprehension wie folgt darstellen (grau unterlegte Tabellenzellen bedeuten vorteilhafte Dispositionen):

Lernstildimension				
Feld-abhängigkeit	global	Ambiguitäts-toleranz	Extraversion	Reflexivität
Feld-unabhängigkeit	analytisch	Ambiguitäts-intoleranz	Introversion	Impulsivität

Neben den zu beachtenden individuellen Lernstilen folgt im letzten Kapitel des theoretischen Teils (Kapitel 2.3.5) eine Betrachtung des Sinns von explizitem Grammatikwissen, welches als Ziel der vorliegenden Arbeit deklariert wird. So können Einsatzmöglichkeiten und -grenzen des geplanten Ansatzes aufgezeigt bzw. aufgeworfen werden

2.3.5 Nutzen und Notwendigkeit von Grammatikwissen

Die Notwendigkeit von linguistischen Kenntnissen beim Erwerb einer Fremdsprache befindet sich in einer ununterbrochenen Debatte. Knapp-Potthoff argumentiert gegen die Notwendigkeit, denn „das Gegenteil ist millionenfach bewiesen: Menschen können Sprachen – ihre Muttersprache (L1) und auch weitere Sprachen (L2) – lernen, ohne zu wissen, was ein Subjekt oder ein Prädikat ist“ (2007:370). Allerdings räumt er ein, dass Lerner während des Spracherwerbs trotzdem – individuell verschieden – Sprachbewusstheit aufbauen, Regelmäßigkeiten wahrnehmen und dieses metasprachliche Wissen als Monitor für ihre eigene produzierte Sprache einsetzen (vgl. Krashen/Terrell, 1983, zit. in: Knapp-Potthoff, 2007:371).

Zu beachten ist jedoch, dass besonders in der Jugend- und Erwachsenenbildung unterschiedliche Formen expliziten Grammatikunterrichts, sofern dieser kommunikativ ausgerichtet ist, nötig sind, da bestimmte Strukturen sonst nicht oder nicht korrekt erworben werden (vgl. N. Ellis, 2007; R. Ellis, 2010, zit. in: Fandrych, 2016:38). Doch nicht nur psycholinguistische, sondern auch lernerorientierte Komponenten sind zu bedenken: Oft interessieren sich erwachsene Lerner trotz zweifelhaften Nutzens im direkten Sprachgebrauch für explizite Grammatikregeln (vgl. Fandrych, 2013:167). Des Weiteren kann explizites Regelwissen für gewisse Sicherheit unter den Lernern sorgen (vgl. Fotos, 2002; Schlak, 2004, zit. in: Fandrych, 2013:171) und einer Lernerautonomie förderlich sein. Allein mit wenigem Grundwissen können Lerner eigene Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lernergrammatiken beim eigenständigen Erwerb nutzen und in Sprechsituationen spezifische Zweifel thematisieren (vgl. Fandrych, 2000, zit. in: Fandrych, 2013:171). Außerdem dient laut KMK (2012) explizites Wissen bzw. Sprachbewusstheit dem interkulturellen Lernen sowie der Formung der Persönlichkeit (vgl. KMK, 2012, zit. in: Gnutzmann, 2016:144). Deswegen heben Portmann-Tselikas häufigere Bewusstmachung und Ausbildung rezeptiver Kompetenz hervor, wofür bisher Lehr- und Übungsmaterial fehlt (vgl. Portmann-Tselikas, 2003, zit. in: Fandrych, 2013:171-172).

Tschirner (2001) unterscheidet zwischen einer lexikalisch-grammatischen Kompetenz, mit der spontan gesprochen wird, und über eine zweite Art der grammatischen Kompetenz, die von L1-Sprechern normalerweise in der Schule durch das Schreiben- und Lesenlernen erworben wird. Ein expliziter Grammatikunterricht untermauert diesen Erwerb. Tschirner nennt diese Form der grammatischen Kompetenz „kulturgrammatische Kompetenz“

(2001:107), die auch von Fremdsprachenlernern durch Konfrontation mit schriftlichen Texten und „teilweise auch über ein Erlernen eines expliziten analytischen Regelwissen“ (ebd., 2001:107) erworben werden muss. Er merkt kritisch an, dass von diesem grammatischen Regelwissen jedoch kein direkter Weg zur grammatischen Kompetenz (sprich dem korrekten spontanen Sprechen) führt, das Regelwissen somit nur dem Weltwissen zugeordnet werden kann. Zwar ist unter dessen Zuhilfenahme eine Textproduktion und -verarbeitung möglich, das grammatische korrekte Sprechen sei davon aber unbeeinflusst. Er räumt allerdings ein, dass durch Regelwissen korrekt produzierter Output wiederum als gelesener und gehörter Input dienen kann, um den Erwerb der genannten „Kulturgrammatik“ zu unterstützen (vgl. ebd., 2001:112). Dies geschieht über das vermutete Prinzip, „dass sprachliches Lernen aus dem Lernen sprachlicher Sequenzen besteht, [...] aus Wortfolgen zusammen mit den syntaktischen und situativen Kontexten“ (Ellis, 1996, zit. in: Tschirner, 2001:113).

In diesem Zusammenhang muss die Unterscheidung und die Relation von explizitem mit implizitem Wissen näher betrachtet werden. Bei der Sprachverwendung wird hauptsächlich implizites Wissen genutzt, während explizites Wissen (und dazu gehört das analytische Regelwissen, Anm. des Autors) eine weitaus geringere Rolle spielt (vgl. de Graaff, 1997, zit. in: Schlak, 2004:55). Die Wichtigkeit, die sich aus dieser Beziehung ergibt, ist die Umwandelbarkeit expliziten Wissens in implizites Wissen. In der Wissenschaft haben sich dazu zwei grundlegende Annahmen herausgebildet:

- (1) Die „non-interface“-Position, die explizites und implizites Wissen streng voneinander trennt und somit Grammatikregelvermittlung für wenig sinnvoll erachtet, und
- (2) die „strong-interface“-Position, die explizites und implizites Wissen für ineinander umwandelbar hält und Grammatikunterricht zur Verbesserung der Sprachkompetenz befürwortet (vgl. Ellis, 1994, zit. in: Schlak, 2004:55).

Auf Basis dieser Definitionen hat Schlak einzuwenden, dass die „strong-interface“-Position dazu führen müsste, dass jegliches grammatisches Phänomen zu jeder Zeit in bzw. in beliebiger Reihenfolge unterrichtbar ist. Dies sei jedoch nicht der Fall, was zur Entkräftung dieser Hypothese führt (vgl. ebd., 2004:60). Die Forschung zur Unterrichtsbarkeit einzelner Phänomene geht auf Pienemanns „teachability“-Hypothese von 1984 bzw. 1989 zurück. Sie besagt, dass Lerner gewisse Entwicklungsstufen im Spracherwerb nicht ohne Weiteres überspringen können, sodass „Instruktion auf die jeweils nächste

Entwicklungsstufe zielen muss, um einen positiven Effekt zu haben“ (Pienemann, 1998, zit. in: Schlak, 2004:61). Somit lässt sich die „teachability“-Hypothese als eine „weak-interface“-Position beschreiben (vgl. Schlak, 2004:60). Kwakernaak vermutet zusätzlich, dass abhängig von der Ausgangssprache unterschiedliche Erwerbsreihenfolgen gelten könnten (vgl. ebd., 2002:157).

Gnutzmann bringt an, dass die Anwendung der „weak-interface“-Position ein wichtiger Schritt zur Umwandlung von Input in Intake ist und letzterer erst den Spracherwerb ermöglicht. Dabei fördert explizites Wissen den Fokus auf bestimmte Phänomene und deren Verarbeitung. (nach Schmidt, 1990, genannt „*noticing*“, zit. in: Gnutzmann, 2016:146). Somit können Lerner ihren eigenen Output mit dem wahrgenommenen Input vergleichen und aufgestellte Hypothesen über die Zielsprache selbst überprüfen (vgl. Gnutzmann, 2016:146).

Um die grammatische Kompetenz nach Tschirner (sprich die korrekte Verwendung von Grammatik in spontan gesprochener Sprache) auszubilden, sind Strategien notwendig, die die jeweiligen grammatischen Aspekte in das Arbeitsgedächtnis rufen, um sie dort zu verarbeiten (vgl. ebd., 2001:114). Da der Erwerb dieser Kompetenz datenbasiert verläuft, also bottom-up, muss gelesener bzw. gehörter Text „input enhancement“ (Shardwood/Smith, 1993), „input processing“ (van Patten/Cadierno, 1993) bzw. „focus on form“ (Long/Robinson, 1998) enthalten (vgl. und zit. in: Tschirner, 2001:114). Darüber hinaus schlägt Tschirner vor, die Kulturgrammatik über flache Progression und einer Signalgrammatik bzw. Faustregelgrammatik, die aus simplen Regeln mit weitem Skopus (=Reichweite) besteht, zu instruieren (vgl. Tschirner, 2001:118).

In Bezug auf das angestrebte Konzept in dieser Arbeit bedeuten die erwähnten Theorien, dass ein kontrastiver Vergleich den lernerorientierten Ansatz erfüllen kann, da sowohl Autonomie, Lernerinteresse und psycholinguistische Faktoren der korrekten Erwerbbarkeit abgedeckt werden können.

In Hinsicht auf die psycholinguistischen Aspekte der „interface“-Hypothesen bzw. Tschirners Kulturgrammatik ist zu sagen, dass das Konzept explizites Regelwissen auf Basis der L1 vermittelt, in der bereits eine Kulturgrammatik erworben wurde, sodass der kontrastive Ansatz den Erwerb einer weiteren Kulturgrammatik erleichtern kann. Weiterhin geschieht „input enhancement“ bzw. „focus on form“ durch den bewusst angeregten Transfer des Lehrers, sodass die Aufmerksamkeit gezielt auf Einzelelemente gesteuert wird und diese somit ins Arbeitsgedächtnis gerufen werden. Da Ähnlichkeiten

von kleineren Einheiten und Einzelementen (und -kategorien) in Bezug auf die L1 fokussiert werden, ist eine Signalgrammatik insofern möglich, dass durch ein im Kurs existierender Code als Verweis auf die L1 dienen kann. So können etwa spezifische Handzeichen oder Schriftzeichen (an der Tafel) eingeführt werden, der den Vergleichsprozess zur L1 anregt. Auf diese Weise bauen die Lerner ein autonomes Netzwerk auf, aus dem sie bei der Produktion korrekter Äußerungen schöpfen können, wobei das Produkt wiederum als Input dienen kann. Die „teachability“-Hypothese wird in der Analyse in Kapitel 3.3 eine weitere Rolle spielen. Darüber hinaus werden einige Ergebnisse aus der Forschung eingebracht, da Ähnlichkeiten grundsätzlich bei der Rezeption in der Breite verarbeitbar sind, jedoch nicht jedem Fall Hilfe zur Produktion darstellen, wie die Argumente gegen die „strong-interface“-Position vermuten lassen.

3 Analyse der Kursbücher „Panorama A1“ und „Panorama A2“

Nachdem nun die theoretischen Interaktionsfelder in Zusammenhang mit der IKD dargelegt wurden, folgt in diesem Kapitel der Themenkomplex der Kursbuchanalyse. Dazu folgt zunächst ein Überblick zur Situation von DaF-Lehrwerken in Brasilien und eine Definition von „Ähnlichkeit“, um die unter Kapitel 3.3 vorliegende Analyse eindeutig zu gestalten. Obwohl das Kapitel zur Definition von Ähnlichkeit problemlos in den theoretischen Teil der Arbeit eingeordnet werden könnte, wurde es aus Gründen der Leserfreundlichkeit und Nachvollziehbarkeit direkt vor die dazugehörige Analyse gesetzt. Die Analyse selbst hat einzelne grammatische Aspekte bzw. Aspektgruppen als Unterkapitel, um eine konkrete Suche nach spezifischen Grammatikthemen zu ermöglichen.

3.1 DaF-Lehrwerke – Situation in Brasilien

Zum sinnvollen Einsatz traditioneller Lehrwerke stellt Bohunovsky zwei grundsätzliche Fragen in den Raum. Die erste betrifft die bereits häufiger angesprochene Lerner- bzw. Zielgruppenorientierung. Die meisten Lehrwerke zielen auf ein in Deutschland ansässiges Publikum und die damit verbundene Alltagskommunikation ab, die „für brasilianische LernerInnen aber meist irrelevant oder zumindest zweitrangig [ist], da sie selten die Möglichkeit haben, ihre diesbezüglichen Kenntnisse außerhalb des Unterrichtes anzuwenden" (Bohunovsky, 2006:10). Zweiter Punkt spricht die festgelegte Progression und Themenwahl an, die ebenfalls wenig den „Bedürfnissen und Interessen des brasilianischen Publikums entspricht" (Bohunovsky, 2006:11). Sie führt weiter aus, dass die vorgeschlagenen Themen in importierten, internationalen Lehrwerken neben der Relevanz wenig motivierend wirken (vgl. ebd., 2011:87). Aus diesen Gründen konnte sich bis dato kein national ausgerichtetes Lehrwerk innerhalb Brasiliens durchsetzen (vgl. ebd., 2011:86). Uphoff bringt zusätzlich das Einschätzungsvermögen der Lehrkraft ein, indem sie auf die Diskrepanz zwischen Vorgabe des internationalen Lehrwerks und dem Urteil der Lehrkraft verweist. Den Lehrenden soll in der Planung mehr Autonomie und gestalterische Freiheit zukommen, als bisherige Lehrwerke bewusst anbieten (vgl. ebd., 2006:19).

Deswegen spricht Bohunovsky sich für eine Präsentation verschiedener Meinungen und Widersprüchen zu Themen in Lehrwerken aus, die als Ausgangspunkt für Klassenraumdiskussionen gelten sollen, um somit unterschiedliche, auch kulturell bedingte, Interpretationsansätze und Vorurteile in den Erwerbsprozess einzubringen und zu zeigen,

dass Urteile und Meinungen keine stabilen, unhinterfragbaren Gebilde darstellen (vgl. ebd., 2011:89).

Des Weiteren nennt sie drei relevante Lernergruppen, die sich in Deutschkursen in Brasilien finden lassen:

- 1 Lerner im universitären Kontext
- 2 Lerner mit beruflichen Motiven (meist Arbeit in einer deutschen Firma)
- 3 Lerner mit einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Abstammung bzw. einem persönlichen Interesse am Deutschen

Innerhalb dieser Gruppen gibt es diejenigen, die sich auf eine Auslandsreise vorbereiten (vgl. ebd., 2011:84). Da die portugiesische Sprache all diesen Gruppen als L1 zugrunde liegt, lässt sich die kontrastiv-grammatische Analyse dieser Arbeit bzw. deren Ergebnisse grundsätzlich auf alle Gruppen anwenden. Dies soll in keiner Weise Idiosynkrasien von individuellen Lernern ausschließen, allerdings bietet die Nutzung der L1 eine größere Breitenkompatibilität.

Konkreter bezieht sie sich bei der Ausgestaltung neuen Lehrmaterials auf interkulturellen Kontakt, Grammatik und Phonetik, die den brasilianischen L1-Sprechern angepasst werden könnten (vgl. Bohunovsky, 2006:13). Sie bringt jedoch kritisch an, dass eine solche Produktion von Lehrmaterialien und nationalen Lehrwerken durch Autoren geschehen soll, die bereits ausreichend DaF-Unterrichtserfahrung in Brasilien haben (vgl. ebd., 2011:83).

3.2 Was sind grammatische Ähnlichkeiten?

Wie in Kapitel 2.1 zur allgemeinen Relevanz der Kontrastiven Linguistik angemerkt, ist ein Vergleich von Sprachen nicht immer objektiv begründbar, weswegen ein Bestreben nach einheitlicher Terminologie herrscht. Auf der anderen Seite ist eine Festlegung auf bereits existierende Terminologiesysteme ebenfalls hinderlich, da Phänomene über- bzw. untervalorisiert werden könnten.

Harden stellt zu diesem Thema die problematische Frage in den Raum, worauf wir uns bei dem Vergleich von Sprachen beziehen, welches also das *tertium comparationis* sei. Da sich positiver Transfer sowie Interferenz auf alle Bereiche der Sprache beziehen, und nicht nur auf die Bedeutungsebene (vgl. ebd., 2006:59), ist eine Diskussion über die Vergleichskategorie notwendig. Bisher gibt es keine allgemeingültigen Vergleichskategorien, die sich bewährt haben. Empirische Daten zur Kontrastivhypothese, die sowohl positiven Transfer

als auch Interferenzen voraussagten, aber jeweils nicht stattfanden, resultierten also nicht in generell anwendbare Kategorien (vgl. Hyltenstamm, 1977; Dulay/Burt, 1974, zit. in: Harden, 2006:61).

Der Begriff der „Äquivalenz“, im Sinne der „Gleichwertigkeit“ (lat. *aequi valere*), stelle eine Schwierigkeit dar:

„Dass es dabei immer nur Annäherungen geben kann, scheint selbstverständlich“

(Harden, 2006:69)

Deswegen soll innerhalb der Analyse in Kapitel 3.3 lediglich von „Ähnlichkeiten“ gesprochen werden, um die Absolutheit des Begriffs „Äquivalenz“ zu vermeiden. Mißler klassifiziert zusammenfassend drei Typen von Ähnlichkeiten auf Basis verschiedener Autoren (vgl. Mißler, 1999:23-24):

- (1) objektive vs. subjektive Ähnlichkeit
- (2) globale vs. lokale Ähnlichkeit
- (3) formale vs. funktionale Ähnlichkeit

Während (1) dem beschriebenen Unterschied zwischen von genetischer (objektiver) und psychotypologischer (subjektiver) Ähnlichkeit entspricht, bezieht sich (2) auf kategorische Einheiten (z.B. phonologische, grammatische Ähnlichkeiten wie dem französischen *subjontif* und dem spanischen *subjuntivo*) (global) bzw. konkreten Einzeleinheiten wie Wörtern oder Buchstaben (lokal). Typ (3) beschreibt orthographische, phonetische und strukturelle Ähnlichkeiten oft genetisch eng verwandter Sprachen gegenüber der funktionalen Kategorie, die Satzmuster vergleicht, was auch auf nicht nahverwandten Sprachen zutreffen kann. Sie fügt hinzu, dass besonders starker Einfluss vorliegt, wenn formale wie funktionale Ähnlichkeiten zusammenfallen, und dass Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit sich auf einer fließenden Skala (sehr ähnlich – eher ähnlich – neutral – eher unähnlich – sehr unähnlich) befinden (vgl. Mißler, 1999:23-24).

In Bezug auf die von mir angefertigte Analyse bedeutet dies, dass die dargestellten Ähnlichkeiten ebenfalls nur als ein subjektiv wahrgenommener Vorschlag angesehen werden können. Trotz eigenen Spracherwerbs und Studium des Portugiesischen können die vorgestellten Resultate nicht objektiv gelten und müssen von der Einzelperson individuell akzeptiert werden.

Harden fügt in dieser Hinsicht an, dass viel eher der Prozess und das bewusste Reflektieren von Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten durch Lerner fokussiert werden sollte als das endgültige Ergebnis. Es gehe dabei nicht um die absoluten Kategorien „richtig“ und

„falsch“ als viel eher um eine angemessene Akzeptabilität für jeden Einzelnen (vgl. ebd., 2006:69).

Die Akzeptanz innerhalb des Unterrichts kann dementsprechend subjektiv variieren, sodass keine Garantie für absolute Funktionstüchtigkeit gegeben werden kann. Die Ergebnisse der Analyse sind in der Konsequenz als konzeptionell dargebotenes Material für die Praxis zu sehen und auf Nutzbarkeit zu überprüfen.

Neben der Ähnlichkeitsdebatte ist auch die Frage der verwendeten Terminologie aufzuwerfen. Blühdorns genannte Eigenschaft der Punktualität und des Eklektizismus von kontrastiven Analysen (s. Kapitel 2.1) müssen in Zusammenhang mit der von mir verwendeten Terminologie in Balance gebracht werden, um die Lesbarkeit und Verständlichkeit für den Leser zu gewähren.

Es wird von ad-hoc-Terminologie zum Eigennutz der Ergebnisse der Analyse abgesehen. Diese Form der Terminologie beschreibt den puristischen Ansatz des Eigennutzes (vgl. Schmitz, 2007:465), bei der keine Notwendigkeit besteht, dass weitere Leser die „private“ Terminologie nachvollziehen können. Da die Arbeit jedoch ein Anstoßstein für Folgearbeit zur Verbesserung der Kontextualisierung des DaF-Unterrichts in Brasilien sein soll, werden die im Kursbuch verwendeten Bezeichnungen für die grammatischen Kategorien übernommen, diese aber nicht zwangsweise mit dem grammatischen Äquivalent im Portugiesischen verglichen (z.B. erscheint es mir nicht notwendig, die deutsche „Verbkonjugation im Präsens“ ausschließlich mit der portugiesischen „Verbkonjugation im Präsens“ vergleichen zu müssen, da es möglicherweise Ähnlichkeiten in anderen grammatischen Kategorien gibt, die herangezogen werden können).

Weiterhin ist anzumerken, dass die traditionellen lateinischen Begrifflichkeiten in Grammatiken des Portugiesischen größtenteils auch gebraucht werden (z.B. Präsens-*presente*, Konjugation-*conjugação*), innerhalb des Unterrichts prinzipiell aber jegliche Bezeichnung für Kategorien benutzt werden kann, solange Bezeichnungen im Verlaufe des Kurses einheitlich bleiben. Es ist grundsätzlich nicht davon auszugehen, dass alle Teilnehmer eines Kurses linguistische Ausbildung mitbringen. Dementsprechend ist die Beachtung der „Art und Zielsetzung der Terminologiarbeit sowie die intendierte Nutzergruppe [...] ganz entscheidend“ (Schmitz, 2007:465). Dies entspräche ebenfalls der immer wieder zu erwähnenden Zielgruppen- bzw. Lernerorientierung.

3.3 Kontrastive Analyse von „Panorama A1“

Vor der Analyse möchte ich noch die Auswahl des Kursbuches „Panorama“ und der Vergleichsgrammatik begründen. Neben der Aktualität (2015) bietet das DACH-konzeptuelle Lehrwerk klare diskrete Grammatikeinheiten, die als Zielkategorien genutzt werden. Durch die vorherrschende DACH-Orientierung innerhalb des Lehrwerks fand ich keinerlei kontrastive Fragestellungen oder Methoden, die sich auf die Ausgangssprache der Lerner beziehen.

Auf der portugiesischen Seite wird als Vergleichsmaterial die „Portugiesische Grammatik“ von Hundertmark-Santos (2014) dienen, da sie sowohl einen übersichtlichen Gesamtüberblick über die grammatischen Kategorien des Portugiesischen gibt als auch – ausschlaggebend für die Wahl der Grammatik – kontrastiv dem Deutschen gegenüber vorgeht. Es ist zu beachten, dass die Autorin sich auf das europäische Portugiesisch bezieht, sodass an notwendigen Stellen der Analyse die „Gramática do Português Brasileiro“ von Mário Perini (2010) ergänzt wurde, sofern dies zur Erklärung der relevanten Kategorie beitrug. Außerdem wurden Beispiele und Übersetzungen aus Internetquellen herangezogen, wenn keine geeigneten Beispiele in der Literatur zu finden waren. Alle Internetlinks wurden am 10.07.2017 auf Aktualität geprüft.

Hauptunterschied ist die Position von Pronomen in den Beispielsätzen, die im europäischen Portugiesisch enklitisch (z.B. *Juro-te*=Ich schwöre dir), im brasilianischen Portugiesisch frei präverbal (*Te juro*)¹ auftreten, sowie die häufige (aber nicht überregional geltende) Substitution der Flexionsform der zweiten Person mit der dritten Person (z.B. *Você precisa de um óculos novos*² anstelle von *Tu precisas*) und den dazugehörigen Pronomen (statt *tu*=du und *teu/tua*=dein → *você*=du und *seu/sua*=dein, Anm. des Autors) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:82).

Einen groben und knappen Überblick zu den häufigsten Lernschwierigkeiten von Lernern des Deutschen mit brasilianischem Portugiesisch als L1 gibt Kaufmann im Sammelband „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch“ (2010).

Es ist zu beachten, dass die Analyse lediglich die grammatischen Aspekte (sofern nicht zusätzlich expliziert) betrachtet und keinerlei Bezug auf inhaltliche Themen etc. und deren

1 Vgl. Perini, Mário (2010): Gramática do Português Brasileiro, S.117-118.

2 Vgl. Perini, Mário (2010): Gramática do Português Brasileiro, S.116.

Einbettung in den brasilianischen Kontext nehmen kann, da dies den Umfang der Arbeit überschreiten würde. Dies bleibt Forschungsgegenstand für weitere Analysen.

3.3.1 Verbformen und spezielle Verben

(I) Regelmäßige Verben im Präsens

regelmäßige Verben			
	wohnen	heißen	arbeiten
ich	wohne	heiße	arbeite
du	wohnst	heißt	arbeitest
er/sie	wohnt	heißt	arbeitet
wir	wohnen	heißen	arbeiten
ihr	wohnt	heißt	arbeitet
sie/Sie	wohnen	heißen	arbeiten

Abbildung 1: Panorama A1, 2015:21

auf -ar Beispiel: comprar kaufen		
1. Pers. Sg.	eu	compr-o
2. Pers. Sg.	tu	compr-as
3. Pers. Sg.	ele, ela	} compr-a
Anredeform	você, o senhor, a senhora, etc.	
1. Pers. Pl.	nós	compr-amos
2. Pers. Pl.	(vós)	(compr-als)
3. Pers. Pl.	eles, elas	} compr-am
Anredeform	vocês, os senhores, as senhoras, etc.	

Abbildung 2: Hundertmark-Santos, 2014:107

Zunächst fällt auf, dass beide Systeme einen ähnlichen Aufbau zeigen: Es gibt drei Personen im Singular und im Plural, die Kongruenz mit dem Verb eingehen. Demnach existiert das Prinzip der Konjugation auch im Portugiesischen, sodass die Person-Verb-Kongruenz durch Transfer leicht bewusst gemacht werden kann. Weiterhin handelt es sich bei beiden Systemen um Suffigierung, und nicht etwa um eine analytische Form oder Wurzelmorphologie. Da sowohl das Konzept als auch der Bildungsprozess beider Systeme ähnlich sind, kann der Fokus auf Formübungen gelegt werden. Es überrascht nicht, dass es keine ähnlichen Endungen für eine jeweilige Person gibt. Allerdings könnte als kleine Eselsbrücke bei der Bildung das <-s> in der zweiten Person Singular gelten, welches im Deutschen den Unterschied zur dritten Person (wohn-s-t vs. wohn-t) bildet und die zweite Person Singular im Portugiesischen – für Portugal zu 100%, für Brasilien mindestens noch formal (schriftlich) erworben – eindeutig markiert (*compra-s*).

Was das Lehrwerk voraussetzt, ist das Wissen zur Funktion des Präsens. Mit dem Portugiesischen als L1 sind die Funktionsbereiche nahezu identisch. Hundertmark-Santos (2014:13-14) nennt folgende Einsatzmöglichkeiten:

(1) als generelles oder duratives Präsens

– **Moro** nesta rua. Este semestre **estudo** em Heidelberg. Não sabias?

– *Ich wohne in dieser Straße. Dieses Semester studiere ich in Heidelberg. Wusstest du das nicht?*

Abbildung 3: Hundertmark-Santos, 2014:113

(2) bei performativen Äußerungen

Aconselho-o a ter paciência.

Ich rate Ihnen, Geduld zu haben.

Juro-te que é verdade!

Ich schwöre dir, dass es wahr ist!

Abbildung 4: Hundertmark-Santos, 2014:113

(3) für iterative Handlungen

Ela **levanta-se** muito cedo.

Sie steht sehr früh auf.

Os meus pais **almoçam** à uma hora e **jan-tam** às sete.

Meine Eltern essen um ein Uhr zu Mittag und um sieben Uhr zu Abend.

Abbildung 5: Hundertmark-Santos, 2014:114

(4) für zeitlose Aussagen

Três vezes nove **são** vinte e sete.

Drei mal neun sind siebenundzwanzig.

Portugal **fica** a sudoeste da Europa.

Portugal liegt im Südwesten von Europa.

Abbildung 6: Hundertmark-Santos, 2014:114

(5) als historisches Präsens

gante ... A rapariga da pensão! ... **Vem** para mim, aflita – torturada. **Julgo** que vai dizer-me. suplicar qualquer coisa e

keit bemerkt... Das Mädchen von der Pension!... Sie kommt zu mir bedrückt – ge-außt. Ich habe den Eindruck, dass sie mir

Abbildung 7: Hundertmark-Santos, 2014:114

(6) als futurisches Präsens mit angenommener Sicherheit der Handlung

No sábado **parto** para Portugal. **Passo** lá cinco semanas.

Am Samstag fahre ich nach Portugal. Ich verbringe dort fünf Wochen.

Abbildung 8: Hundertmark-Santos, 2014:114

In allen angegebenen Funktionskategorien des portugiesischen Präsens stehen die deutschen Übersetzungsvarianten ebenfalls im Präsens. Besonders nützlich erscheint mir dabei das futurische Präsens (6), welches schon früh für planerische und teilweise erzählerische Akte (insofern es momentane Niveau das erlaubt) greifbar und somit nutzbar gemacht werden kann. Für die Lerner vereinfacht gesagt: „Wo ich im Portugiesischen das Präsens verwende, kann ich es im Deutschen nahezu problemlos auch verwenden“.

(II) Das Verb „sein“

sein	
ich	bin
du	bist
er/sie	ist
wir	sind
ihr	seid
sie/Sie	sind

Abbildung 9:
Panorama A1,
2015:21

3. ser sein, ¹	4. estar sein, ¹ sich befinden
sou	estou
és	estás
é	está
somos (sois)	estamos (estais)
são	estão

Abbildung 10: Hundertmark-Santos,
2014:108

Hundertmark-Santos gibt für zwei Verben (*ser* und *estar*) das deutsche Äquivalent *sein* an. Dies bedeutet, dass es im Deutschen einen Bedeutungszusammenfall gibt und somit – theoretisch – keine Überlegung zur Unterscheidung von *ser* und *estar* getroffen werden muss. Dabei steht *ser* wie auch *sein* bei „wesentlichen Eigenschaften und Dauerzuständen“ sowie bei Orts- und Zeitangaben (Hundertmark-Santos, 2014:110) wie z.B.:

Esta história é muito triste.	<i>Diese Geschichte ist sehr traurig.</i>
Eles são estudantes de Direito.	<i>Sie sind Jurastudenten.</i>
Vocês são muito levianos.	<i>Ihr seid sehr leichtsinnig.</i>
Esta mesa é redonda.	<i>Dieser Tisch ist rund.</i>
Ambas as irmãs são morenas e bonitas.	<i>Beide Schwestern sind brünett und hübsch.</i>
És feliz?	<i>Bist du glücklich?</i>
É meio-dia e meia hora.	<i>Es ist halb eins.</i>
Ainda é cedo.	<i>Es ist noch früh.</i>

Abbildung 11: Hundertmark-Santos, 2014:110

Des Weiteren kann das deutsche *sein* folgende Funktionen von *estar* erfüllen:

(1) temporäre Zustände

Ela está doente.	<i>Sie ist (zurzeit) krank.</i>
(dagegen: Ela é doente.	<i>Sie ist eine kranke Frau.</i>
Ela é doente do estômago/do coração.	<i>Sie ist magenkrank/herzkrank.)</i>
Ela está alegre.	<i>Sie ist (im Augenblick) fröhlich.</i>
(dagegen: Ela é alegre.	<i>Sie hat eine fröhliche Natur.)</i>

Abbildung 12: Hundertmark-Santos, 2014:110

(2) Ortsangaben

– O seu amigo está em Lisboa?	<i>Ist Ihr Freund in Lissabon?</i>
– Não, está em Paris.	<i>Nein, er ist in Paris.</i>
O quê? Tu já cá estás ?	<i>Was? Bist du schon da?</i>
– Onde estás tu?	<i>Wo bist du?</i>
– Estou aqui.	<i>Ich bin hier.</i>

Abbildung 13: Hundertmark-Santos, 2014:111

Beide portugiesischen Verben kommen darüber hinaus in weiteren Verbalperiphrasen und -konstruktionen vor, die an dieser Stelle aufgrund des fokussierten Niveaus A1 und A2 nicht betrachtet werden. Für die angegebenen Kategorien kann *sein* also für beide Verben verwendet werden, es fällt jedoch bei einigen Beispielen in Abb. 12 auf, dass das Deutsche den Unterschied gelegentlich durch zusätzliches Wortmaterial substituieren muss, z.B. *zurzeit* oder *im Augenblick*, um die temporäre Komponente deutlich zu machen. Um einer Übergeneralisierung vorzubeugen sollte der Lerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass *estar* nur in diesen beiden Kategorien durch *sein* repräsentiert werden kann (z.B. *Estou lendo um romance* – Ich lese gerade einen Roman (Hundertmark-Santos, 2014:113); hier ist *estar* Teil einer Verbalperiphrase, die es in dieser grammatischen Form im Deutschen nicht gibt).

Außerdem kann für die Konjugation von *ser* wie *sein* die Ähnlichkeit der Irregularität der Konjugation innerhalb der jeweiligen Sprachsystem gelten. Keines der beiden Verben folgt einer regulären Bildung, sodass auf Basis dieser Ähnlichkeit eine Übergeneralisierung vermieden bzw. eine Fehlervermeidung hervorgerufen werden kann, denn der Lerner wird durch diesen Hinweis darauf aufmerksam gemacht, dass er bei der Konjugation von *sein* keine Regel für die Konjugation von Verben anwenden darf.

Orthographisch gesehen kann zur Erinnerung an die Pluralformen von *sein* der Initialbuchstabe <s-> dienen (wir sind – ihr seid – sie sind vs. *somos* – *sã*o – *sã*o), um in der Irregularität zumindest den Ansatz einer Eselsbrücke zu schaffen. Natürlich ist der Stimmhaftigkeitsunterschied zu beachten, da das <s-> im Deutschen stimmhaft, im Portugiesischen jedoch stimmlos artikuliert.

(III) Verben mit Vokalwechsel im Präsens

Infinitiv	a → ä	e → ie	e → i	au → äu
	fahren	lesen	treffen	laufen
ich	fahre	lese	treffe	laufe
du	fährst	liest	triffst	läufst
er/es/sie/man	fährt	liest	trifft	läuft
wir	fahren	lesen	treffen	laufen
ihr	fahrt	lest	trefft	lauft
sie/Sie	fahren	lesen	treffen	laufen

Abbildung 14: Panorama A1, 2015:47

prevenir (warnen)

Indikativ Präsens

previno
prevines
previne
prevenimos
(prevenis)
previnem

Abbildung 15:

Hundertmark-Santos,
2014:203

Das gezeigte Phänomen fokussiert die Stammvokaländerung einiger Verben im Deutschen in der 2. und 3. Person Singular (Abb. 14). Auch das Portugiesische besitzt eine Vielzahl von Gruppen sich verändernder Verben, wovon eine Beispielkonjugation (Abb. 15) ausgewählt wurde, die m. E. dem Phänomen im Deutschen am nächsten kommt. Besonders die Gruppen „e → ie“ und „e → i“ lassen sich über das präsentierte portugiesische Verb „prevenir“ (Abb. 15) in Relation bringen. Im Portugiesischen betrifft der Wandel zwar zusätzlich die 1. Person Singular und 3. Plural, doch es sollte kein Hindernis darstellen, es durch einen Hinweis für das Deutsche auf die 2. und 3. Person Singular zu begrenzen. Es zeigt sich auch hier ein Wechsel von „e → i“ im Stammvokal.

Im Deutschen unterscheiden sich die beiden Gruppen durch die Qualität der <i(e)> in der Kürze bzw. Länge. Hierauf sollte bei der anschließenden Produktion geachtet werden. Da dieser Vokalwechsel im Deutschen nicht bei jedem Verb mit Stamm-*e* (z.B. reden – redest, leben – lebst) stattfindet, kann innerhalb des Unterrichts eine Art interne Terminologie eingeführt werden, um gewisse Verben zu markieren, die diesen Wandel vollführen. So können solcherlei Verben zum Zeitpunkt des erstmaligen Auftretens (und weiterhin als Erinnerung) beispielsweise „*prevenir*-Verben“ genannt werden, um den autonomen Umgang zu fördern, eine verlässliche L1-Verknüpfung herzustellen und gleichzeitig eine Übergeneralisierung zu vermeiden. Durch diese Verknüpfung wird sich der Lerner an die portugiesische Konjugation erinnern und kann sich bei der Produktion von solcherlei Verben an der L1-Konjugation orientieren.

Wenn auch in semantischer Hinsicht, bietet die Wortbedeutung von „*prevenir*=warnen“ möglicherweise Anlass, bei ebendiesen „*prevenir*-Verben“ einen Merksatz der „Warnung“ einzuführen, der auf gewisse Verben aufmerksam macht. Das didaktische Potential und die didaktische Verarbeitung der Vorschläge liegen dabei weiterhin im Ermessen des Lesers.

Die beiden anderen Gruppierungen „a → ä“ und „au → äu“ können zwar ebenfalls unter die Kategorie „*prevenir*-Verben“ fallen, allerdings kann es theoretisch vorkommen, dass die Lerner eine fehlerhafte <i>-Epenthese vollziehen oder gar den Stammvokal /a/ substituieren, da sie aus der eben erläuterten „e → i“-Gruppe interferieren könnten. Hier ist die Ähnlichkeit des Vokalwechsels gegenüber der potentiellen fehlerhaften Epenthese von <i> in der Praxis zu überprüfen und der Nutzen dieser Ähnlichkeit mit seiner zusammenhängenden Schwierigkeit abzuwägen.

(IV) trennbare Verben

	Position 2		Satzende
Er	ruft	am Donnerstag die Kinder	an.

Genauso: anfangen, aufhören, aufräumen, ausgehen, einkaufen, einladen ...

Abbildung 16: Panorama, 2015:47

Ausgehend vom Terminus „trennbare Verben“ sollte die dazugehörige „untrennbare“ Variante als Hilfe herangezogen werden. Das Prinzip von Präfixverben (=untrennbare Verben) ist im Portugiesischen genauso bekannt und beinhaltet eine Vielzahl semantisch transparenter Präfixen³ (z.B. *prever* (=vorhersehen), *ultrapassar* (=überschreiten), *contradizer* (=widersprechen), *subestimar* (=unterschätzen)⁴). Auch wenn die (ersten) Wörterbuchübersetzungen ins Deutsche teilweise trennbare Verben enthalten (er sieht vorher), so wird zumindest die Ähnlichkeit der Wortbildung und die damit einhergehende Modifikation der Wortbedeutung deutlich. Da Präfix- und Partikelverben auch in Kontexten vorkommen, in denen sie nicht getrennt werden (Infinitive, Partizipien (z.B. vorhergesehen)), kann über die Bewusstmachung durch den Transfer eine rezeptiv-analytische Kompetenz bei der Erkennung und Dekodierung von deutschen Präfix- bzw. Partikelverben entwickelt werden.

Der Aspekt der Partikelposition am Satzende existiert im Portugiesischen nicht. Da aber das Prinzip der ähnlichen Präfixe und deren Modifikation des Verbs bekannt ist, kann der Fokus auf die Syntax gelegt werden. Die hier in Abb. 16 genannten Beispiele orientieren sich an den notwendigen ersten trennbaren Verben im Alltag. Die gezeigten Präfixe *ein-*, *an-*, *auf-* und *aus-* wirken wenig transparent. Für eine effektivere Bewusstmachung des

³ <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf7.php>

⁴ <http://de.pons.com/>

Prinzip könnten Präfix- oder Partikelverben als Beispiele genutzt werden, die in ihrer Modifikationsbedeutung transparenter sind (der Bedeutungsunterschied zwischen *hören* und *aufhören* oder *fangen* und *anfangen* scheint weder für Lerner des A1-Niveaus noch für L1-Sprecher des Deutschen wenig greifbar und somit wenig motivierend).

Für Folgearbeiten könnte umfangreicheres lexikalisches Material zu Präfixen des Portugiesischen und Deutschen verglichen werden, um den Skopus der Ähnlichkeiten und die damit verbundenen Transfermöglichkeiten in die Praxis einbeziehen zu können.

V) Präteritum von *sein*

ich	war
du	warst
er/es/sie	war
wir	waren
ihr	wart
sie/Sie	waren

Abbildung 17: Panorama A1, 2015:53

ser	ser
era	fui
eras	foste
era	foi
éramos	fomos
(éreis)	(fostes)
eram	foram

Abbildung 18:

Hundertmark-Santos, 2014:116

Abbildung 19:

Hundertmark-Santos, 2014:119

Es fällt auf, dass das Portugiesische eine aspektuelle Unterscheidung von Präteritalformen (Abb. 18 das *imperfecto*, Abb. 19 *pretérito perfeito simples*) vornimmt, die es im Deutschen nicht gibt. Zum genaueren Umgang mit den beiden Formen des Präteritums dient Unterkapitel VII zum Perfekt innerhalb dieses Kapitels. Der jetzige Fokus soll die Wortformebene bzw. morphologische Ebene darstellen, wofür eine Kombination von Ähnlichkeiten aus beiden Verbparadigmen des Portugiesischen gezogen werden kann. Für Präteritalformen im Deutschen gilt die Formgleichheit in der 1. und 3. Person Singular (s. Abb. 17 war-warst-war), die es im Portugiesischen in allen *imperfecto*-Formen ebenfalls gibt (s. Abb. 18 era-eras-era). Für weitere Verwendung der Formgleichheit siehe auch das folgende Unterkapitel VI zu den Modalverben. Phonetisch unterscheidet /w/ und /f/ lediglich die Stimmhaftigkeit, sodass hier eine orthographisch-phonetische Eselsbrücke für den Initialbuchstaben (*fui-foste...* vs. war-warst...) bzw. -laut auf Basis des Paradigmas in Abb. 19 „gebaut“ werden kann. Auffällig ist abermals die Konjugationsendung der 2. Person Singular: *fo-ste* vs. war-st. Wie im Unterkapitel I zu den regelmäßigen Verben bereits angedeutet, ist das <-s> markante Endung im Präsens, im Präteritum ist sogar ein <-st-> als Ähnlichkeit vorzufinden. Dieses <-st-> findet sich im gesamten *pretérito perfeito simples* bzw. auch im Deutschen Präteritum (mit wenigen, vernachlässigbaren Ausnahmen

wie z.B. *heißt*) wieder.

Fraglich ist nun, ob dieses markante Präterital-<st> des Portugiesischen auch als Eselsbrücke für das deutsche Präsens (s. Unterkapitel I, z.B. wohn-st oder arbeite-st) verwendet werden kann (und somit den Vorschlag des Präsens-<s> der 2. Person Singular substituieren kann), oder ob die formelle Übernahme des <-st-> aus dem *pretérito perfeito simples* gleichzeitig nicht intendierte Relationen zum Präteritum und dessen Interpretation in das deutsche Präsens interferiert. So würden deutsche Präsensformen möglicherweise missinterpretiert, da nicht nur die intendierte Form transferiert, sondern das Konzept „Präteritum“ ungewollt mit interferiert wird.

(VI) Modalverben „wollen“, „müssen“ und „können“

	wollen	müssen
ich	will	muss
du	willst	musst
er/es/sie	will	muss
wir	wollen	müssen
ihr	wollt	müsst
sie/Sie	wollen	müssen

Abbildung 20: Panorama A1, 2015:60

	können
ich	kann
du	kannst
er/es/sie	kann
wir	können
ihr	könnt
sie/Sie	können

Abbildung 21: Panorama A1, 2015:65

vender	ser
vend-la	era
vend-las	eras
vend-la	era
vend-íamos	éramos
(vend-fels)	(éreis)
vend-lam	eram

Abbildung 22: Hundertmark-Santos, 2014:116

Modalverben gibt es im Portugiesischen wie im Deutschen. Für die hier zu erklärenden gibt es im Portugiesischen zwar relativ breit anwendbare Äquivalente (müssen=*ter que/de, dever*; wollen=*querer*; können=*poder/saber*⁵), dennoch gibt es auch zahlreiche Abweichungen in unterschiedlichen Tempusformen, die jeweils verschiedene pragmatische Einsatzmöglichkeiten innehaben. Aus diesem Grund wird die semantische bzw. pragmatische Seite an dieser Stelle nicht weiter betrachtet (für differenzierte Ausführungen: s. Hundertmark-Santos, 2014:241-246).

Wie im Unterkapitel V zum Präteritum von *sein* fällt im Deutschen auf, dass auch bei Modalverben die Formgleichheit in 1. und 3. Person Singular besteht. Dies gilt zwar nicht für die portugiesischen Modalverben, jedoch wurde im vorigen Unterkapitel deutlich, dass andere Tempusformen dieses Phänomen zeigen (s. Abb. 22; alle *imperfeto-* als auch Konjunktivformen im Portugiesischen).

⁵ <http://de.pons.com/>

Außerdem zeigen *wollen*, *müssen* und *können* in ihrer Konjugation einen Stammvokalwechsel, der uns auf eine bereits bekannte „Kategorie“ aus Unterkapitel III stößt: „*prevenir*-Verben“. Auch wenn keines der Verben in eines der vorherigen vorgestellten Muster passt, so findet dennoch ein Vokalwechsel zu <i> bei *wollen* (*will-willst-will*) statt. Für den Wechsel von <ü> zu <u> findet sich im Portugiesischen ebenfalls eine Ausnahmekonjugation des Verbs „*polir*“, welches einen Stammvokalwechsel zu <u> vorsieht. Es ist zu beachten, dass *polir* das einzige Verb dieser Vokaländerung im Präsens und möglicherweise nicht sehr gebräuchlich ist:

pulo
pules
pule
polimos
(polis)
pulem

Abbildung 23: Hundertmark-Santos, 2014:203

Für die Modalverben ist der Hinweis zu geben, dass sich der Vokalwechsel in der 1., 2. und 3. Person Singular (anstatt nur der 2. und 3. Person Singular bei den Vollverben) vollzieht, was dem portugiesischen Paradigma näher kommt, wenn die 3. Person Plural ausgeklammert wird.

Die syntaktische Betrachtung zur dazugehörigen Satzklammer findet sich in Kapitel 3.3.5.

(VII) Perfekt mit *haben/sein*

		Position 2 (Hilfsverb)		Satzende (Partizip II)
mit haben	Ich	habe	keinen Kaffee	gekocht.
	Frau Schreiber	hat	auf meine Fragen	geantwortet.
	Am Donnerstag	haben	wir zusammen	gegessen.
mit sein	Nele und Helena	sind	nach Dresden	geflogen.
	Nach 4 Stunden	sind	sie in Dresden	angekommen.
	Helena	ist	zur Konferenz	gegangen.

Abbildung 24: Panorama A1, 2015:85

Das Portugiesische unterscheidet mehr Präteritalformen als das Deutsche, wodurch, formal und funktional gesehen, eine Reduktion ins Deutsche stattfindet. Durch die verschiedenen Ausprägungen in der Ausgangssprache lassen sich aus den Kategorien in Kombination mehrere Eselsbrücken finden, die bei der Erschließung der deutschen Perfekt-Konstruktion

hilfreich sein können.

Formal gesehen existiert die zweigliedrige Form mit *haben* + *Partizip II* auch im portugiesischen „zusammengesetzten Perfekt“ (*ter* + *participio*) (Hundertmark-Santos, 2014:122), allerdings stimmt die Funktion nicht überein (vgl. ebd., 2014:122):

eu	tenho	} comprado, vendido, partido, tido, sido, estado, havido
tu	tens	
ele, ela, você	tem	
nós	temos	
(vós	tendes)	
eles, elas, vocês	têm	

Abbildung 25: Hundertmark-Santos, 2014:122

Es scheint von geringer Ähnlichkeit, aber die meisten Partizipien im Portugiesischen enden (je nach Verbklasse) auf *-ado* oder *-ido*, ebenso wie eine relativ große Menge der deutschen Partizipien auf *-t* endet. Die phonetische Nähe von /d/ und /t/ könnte hier möglicherweise als Eselsbrücke dienen, wenn die deutschen Verben, die ihr Partizip II auf *-t* bilden, innerhalb des Kurses markiert werden, z.B. durch die Benennung „*ado*-Verben“ (angelehnt an das portugiesische Suffix).

Auf der funktionalen Ebene für die auf Niveau A1 angestrebte Bedeutung von abgeschlossenen Handlungen kann wiederum das im Portugiesischen existente *pretérito perfeito simples* gelten, welches für zeitlich klar abgegrenzte, abgeschlossene Handlungen verwendet wird und somit in der Entsprechung dem deutschen Perfekt nahe kommt (vgl. ebd., 2014:116). Dass es Kontexte gibt, in denen die Tempora nicht zu 100% übereinstimmen, ist bei der Komplexität des portugiesischen Tempussystems selbstverständlich. Für das hier zu erklärende Ziel im Kursbuch ist die Ähnlichkeit zum *pretérito perfeito simples* m.E. jedoch eindeutig:

Ontem choveu.	<i>Gestern hat es geregnet.</i>
Acabei o trabalho agora mesmo.	<i>Ich bin eben mit der Arbeit fertig geworden.</i>
Trouxeste-me o que te pedi? – Trouxe.	<i>Hast du mir das gebracht, worum ich dich gebeten habe? – Ja.</i>
O ano passado fiz uma viagem à Itália.	<i>Letztes Jahr habe ich eine Reise nach Italien gemacht.</i>

Abbildung 26: Hundertmark-Santos, 2014:119

Zu den unterschiedlichen Partizipbildungen im Deutschen ist zu sagen, dass die Regelgruppen für Lerner aufgrund des geringen Inputs auf A1-Niveau als unregelmäßig erscheinen (fliegen-geflogen; gehen-gegangen; sprechen-gesprochen etc.). Das Prinzip

unregelmäßiger Partizipien ist nicht unbekannt und sollte nicht neu wirken: *ver-visto, vir-vindo, abrir-aberto, fazer-feito* (vgl. ebd., 2014:189) etc.

Eine Perfektbildung mit *ser* (=sein) gibt es im Portugiesischen nicht und sollte möglicherweise im FSU in besonderem Maße fokussiert werden, da Konzept und zweigliedrige Struktur ähnlich sind. Unbekannt ist das Verb *ser* (=sein) als Hilfsverb jedoch nicht. Im Portugiesischen wird es zur Bildung des Vorgangspassiv genutzt, sodass eine *ser* + Partizipkonstruktion eine gewohnte Struktur darstellt, die sich im Deutschen durch den Hinweis auf die Applikation mit „Bewegungsverben“ (zumindest umfasst das den größten Teil der Partizipbildungen mit *sein*) eingrenzen lassen:

sou	}	amado (-a)
és		
é		
somos	}	amados(as)
(sois)		
são		

Abbildung 27: Hundertmark-Santos, 2014:214

Aufgrund des Umfangs von Partizipien und Partizipgruppen mit Vokaländerungen und Irregularitäten wird an dieser Stelle auf eine eingehendere Analyse von Partizipformen verzichtet, sie stellen jedoch einen noch erschließbaren Bereich zur Entdeckung von Ähnlichkeiten für weitere Forschungsarbeiten dar.

(VIII) Imperativ

Imperativ informell			
du: (du gehst)	Geh (doch) ins Fitnessstudio!	(du bist)	Sei (doch) nicht faul!
(du isst)	Iss viel Obst!	(du hast)	Hab keine Angst!
(du nimmst ab)	Nimm (doch) ab !	(du schläfst)	Schlaf gut!
ihr: (ihr geht)	Geht (doch) spazieren!	(ihr seid)	Seid viel draußen!
(ihr esst)	Esst nicht zu viel Fett!	(ihr habt)	Habt Geduld!
(ihr nehmt ab)	Nehmt (doch) ab !	(ihr schlaft)	Schlaft nicht zu lange!

Abbildung 28: Panorama A1, 2015:97

Ein Imperativ existiert im Portugiesischen ebenfalls. Die hier dargestellte Regel im Kursbuch sieht die Ableitung des Imperativs von der zweiten Person Singular und Plural vor. Dabei fällt für die Singularform auf, dass nach dem regulären Abtrennen des *-st* der vokalveränderte Stamm beibehalten wird (nehmen-nimmst-Nimm!). Dies bedeutet, dass auf das Wissen der „*prevenir*-Verben“ aufgebaut werden kann, denn nicht nur in der Präsenskonjugation, sondern auch im Imperativ (im Portugiesischen aus der

Konjunktivform gebildet (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:144)) wird diese Vokaländerung vollzogen:

<i>Indikativ Präsens</i>	<i>Imperativ</i>	<i>Konjunktiv Präsens</i>
previno		previna
prevines		previnas
previne	previne	previna
prevenimos		previnamos
(prevenis)		(previnais)
previnem		previnam

Abbildung 29: Hundertmark-Santos, 2014:203

Zu beachten ist, dass die eingeklammerte Form (*previnais*) formal der 2. Person Plural gleichkäme, die 3. Person Plural im brasilianischen Portugiesisch jedoch die 2. Person Plural in allen Zeitformen und Modi (einschließlich Imperativ/Konjunktiv) ersetzt. Des Weiteren wird der Imperativ im brasilianischen Portugiesisch häufig auch durch die 3. Person im Indikativ (z.B. *lavar* → *Lava esse carro, por favor* „Wasch bitte dieses Auto“⁶) ersetzt. Weiterhin sollte die Beschränkung auf die 2. Person Singular für das Deutsche erfolgen, da der Vokalwechsel in der Pluralform des Imperativs nicht stattfindet (ihr nehmt-Nehmt!). Auch die Vokaländerung von <ä> zu <a> wird rückgängig gemacht (du schläfst-Schlaf!), was einen weiteren Aspekt zur kritischen Abwägung der Einbeziehung von <a>-zu-<ä>-Verben im Präsens zu den „*prevenir*-Verben“ darstellt, da sie bei der Bildung des Imperativs somit eine zusätzliche Regel benötigen.

Die Sonderform *sei* zeigt formale orthographische Ähnlichkeiten zur portugiesischen Ausnahmeform *sê* (Imperativform) bzw. *seja* (Konjunktiv) (vgl. ebd., 2014:195).

6 Perini, Mário (2010): Gramática do Português Brasileiro, S.79.

(IX) Verben mit Dativ (und Akkusativ)

Verben mit Dativ
 helfen, danken, gefallen, passen,
 stehen, gehören, schmecken
 Sg.: Die Bluse **gefällt** mir.
 Pl.: Die Schuhe **gefallen** mir.

helfen	gefallen
ich helfe	er/es/sie gefällt
du hilfst	

Abbildung 31: Panorama A1,

Abbildung 30: Panorama A1, 2015:115 2015:114

Dativ	Akkusativ		
me	me	Ele telefonou há uma hora e eu disse-lhe	<i>Er rief vor einer Stunde an, und ich sagte</i>
te	te	que tu não estavas em casa.	<i>ihm, dass du nicht zu Hause bist.</i>
lhe	o, a	Como passou você as férias? Agradou-	<i>Wie haben Sie die Ferien verbracht? Hat Ih-</i>
lhe	{ o a	lhe a praia onde esteve?	<i>nen der Strand gefallen, an dem Sie waren?</i>
nos	nos	Ele deu-nos uma boa notícia.	<i>Er brachte uns eine gute Nachricht.</i>
vos	vos	O carteiro entregou-lhes as cartas.	<i>Der Briefträger hat ihnen/Ihnen die</i>
lhes	{ os as	A festa agradou-lhes?	<i>Briefe ausgehändigt.</i>
			<i>Hat Ihnen/ihnen das Fest gefallen?</i>

Abbildung 33: Hundertmark-Santos, 2014:85

Abbildung 32:
 Hundertmark-Santos,
 2014:82

Es ist zunächst festzuhalten, dass das Portugiesische (s. Abb. 32) über Dativ- im Kontrast zu Akkusativpronomen (bzw. direkte vs. indirekte Pronomen) im Paradigma verfügt. Deutlich wird dies an den jeweiligen 3. Personen (*lhe*, *lhes*), die nicht mit den Akkusativpronomen übereinstimmen. Wie auch das Deutsche, existieren im Portugiesischen Verben, die ein Komplement im Dativ (oder mit Präposition „para“ oder „a“) verlangen. Als Beispiele lassen sich in Abb. 33 *disse-lhe*, *agradou-lhe(s)*, *deu-nos* und *entregou-lhes* finden, die im brasilianischen Portugiesisch mit vorangestelltem Personalpronomen erscheinen (*lhe disse*, *lhe(s) agradou*, *nos deu*, *lhes entregou*) (Infinitive: *dizer* (sagen), *agradar* (gefallen), *dar* (geben), *entregar* (einreichen)⁷). An diesen Beispielen wird deutlich, dass die ersten gelisteten Äquivalente auch im Deutschen einen Dativ verlangen, z.B.: Ich sage ihm etwas, ich gefalle ihm, ich gebe ihm etwas.

Bei einigen der Verben handelt es sich um Dativ- und Akkusativobjekt (sagen, geben) verlangende Verben (s. Abb.34),

Verben mit Dativ und Akkusativ

	Person (Dativ)	Sache (Akkusativ)
Ich zeige	dir	die Karte
Kannst du	mir	gern.
Ich bringe	ihnen	einen Tipp geben ?
Ich schenke	meinem Vater	eine CD mit .
		ein Buch.

Abbildung 34: Panorama A1, 2015:111

⁷ <http://de.pons.com/>

andere benötigen nur einen Dativ (gefallen) (s. Abb. 30). Beide Varianten existieren somit sowohl im Portugiesischen als auch im Deutschen und können als Erklärungsbasis dienen. Somit kann für die deutschen Dativ-Verben wiederum eine Terminologie eingeführt werden, die auf Dativ-Verben hinweist und auf einem portugiesischem Beispiel fußt, z.B. „*agradar*-Verben“ für diejenigen Verben mit nur einem Dativobjekt, und „*dar*-Verben“ für Dativ-Akkusativ-Verben. Für umfassendere Ähnlichkeiten könnten alle Verben mit Dativ (und Akkusativ) im Portugiesischen gesammelt und danach analysiert werden, inwieweit es Dativentsprechungen im Deutschen gibt. Dies bleibt Forschungsmaterial für weitere Arbeiten.

Ein formaler Aspekt betrifft die Verben „helfen“ und „gefallen“ die einen bekannten Stammvokalwechsel aufweisen. Besonders *helfen* – unter Abwägung auch *gefallen* – lassen sich in die „*prevenir*-Verben“ einordnen (*helfen*-du *hilfst*).

(X) würde + gern + Infinitiv

würde- gern + Infinitiv				
ich	würde	wir	würden	würde- gern + Infinitiv = möchten + Infinitiv
du	würdest	ihr	würdet	
er/es/sie	würde	sie/Sie	würden	

Abbildung 35: Panorama A1, 2015:133

«Amanhã, *gostaria de falar consigo.*»

Morgen möchte ich gern mit Ihnen sprechen.

Joaquim Paço d'Arcos, «A Corça Prisioneira»

Abbildung 36: Hundertmark-Santos, 2014:137

Zwar gibt es im Portugiesischen keine analytische Form für den hier dargestellten deutschen Konjunktiv (s. Abb. 35), dennoch existiert eine ähnliche funktionale Form im Portugiesischen von *würde* + Infinitiv und wird „Konditional“ genannt. Er kann ebenso Bescheidenheit und Höflichkeit ausdrücken, die fokussierte Form mit *gern* lässt sich mit dem Verb „*gostar de*“ in dessen Konditionalform ausdrücken (= *gostaria de*) und verlangt ebenfalls einen Infinitiv (s. Abb. 36: *falar*=sprechen) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:137). Somit lässt sich die dreigliedrige deutsche Struktur durch eine dreigliedrige portugiesische Struktur (da *gostar* mit einer Präposition anschließt: *de*) mit ähnlicher modaler Bedeutung (und analytischer bzw. synthetischer Flexion) erschließen und als dreigliedriger Chunk speichern. Eine lineare Übersetzung von „*gostaria de* + Infinitiv“ wird im Deutschen (sowie im Kursbuch) auch über die analytische Konjunktivform

„möchte + Infinitiv“ möglich, bei der dann die Dreigliedrigkeit entfällt (*gostar (de)=mögen*⁸). Formal ist auf die Formgleichheit der 1. und 3. Person Singular (*würdest-würde*) hinzuweisen, welche bereits beim Präteritum von *sein* (Unterkapitel V) als Ähnlichkeit hervorgehoben wurde.

Zur Satzklammerstruktur siehe Unterkapitel XXX in Kapitel 3.3.5.

3.3.2 Strukturen mit Präpositionen

(XI) Präpositionen „in“, „aus“ (Land/Ort)

Präpositionen <i>in</i> und <i>aus</i>	
aus Deutschland/Frankreich/China	
aus dem Iran / der Türkei / den USA	kommen
aus Frankfurt / Florenz	
in Köln/Berlin/Rom/Tokio	wohnen

de	<i>von, aus</i>
desde	<i>seit</i>
em	<i>in</i>

Abbildung 38: Hundertmark-Santos, 2014:271

Abbildung 37: Panorama A1, 2015:11

- | | |
|---|---|
| - Donde vens tu? – Venho da universidade. | - Woher kommst du? – Ich komme von der Universität. |
| - Donde és tu? | - Woher bist du? |
| - Sou de Hamburgo. | - Ich bin aus Hamburg. |

Abbildung 39: Hundertmark-Santos, 2014:288

« Em Lisboa , (eu) vivia em perene ansiedade de rebusca. Nas ruas, nos cinemas, nas pastelarias, nos teatros , sofria a obsessão de procurar a Graça, a minha prima ...»	<i>In Lissabon lebte ich mit dem ständigen Wunsch, (sie) zu suchen. Auf den Straßen, in den Kinos, in den Konditoreien, in den Theatern litt ich unter der Zwangsvorstellung, Graça, meine Cousine, suchen zu müssen...</i> Maria Archer, «Nada lhe Será Perdoado»
--	--

Abbildung 40: Hundertmark-Santos, 2014:298

Für die beiden Präpositionen bzw. für Präpositionen im Allgemeinen ist anzumerken, dass sie sowohl im Deutschen als auch im Portugiesischen eine Fülle von verschiedenen Funktionen erfüllen und in unterschiedlichen Konstruktionen vorkommen, sodass der Umgang mit Ähnlichkeiten sorgfältig gewählt werden muss, damit keine voreilige Übergeneralisierung erfolgt. Das liegt daran, dass *aus* und *in* (Abb. 37) in ihrer ersten Bedeutung der Herkunft oder eines räumlichen Ausgangspunkts bzw. einen Raum oder einen Ort, an dem sich jemand befindet (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:288, 297) erscheinen und somit eine feste 1:1-Grundbedeutung suggerieren. Dennoch gibt Hundertmark-Santos (2014:271) zu Beginn ihres Kapitels zu Präpositionen diese Grund-

⁸ <http://de.pons.com/>

bedeutung aufgelistet an (siehe Abb. 38), vermutlich aufgrund der Frequenz, denn beide Bedeutungsbeschreibungen befinden sich jeweils unter den ersten drei genannten Funktionen.

Weiterhin ist zu sagen, dass die prinzipielle Struktur eine analytische Präpositionalphrase ist, in der die Präposition dem Nomen vorausgeht. Somit ist die Struktur transparent und ähnlich. Geht man von den Grundbedeutungen aus, sind sich die Beispiele ähnlich. Im Deutschen werden die meisten Länder wie Städte ohne Artikel verwendet, was im Portugiesischen für Länder selten der Fall ist. Dies bedeutet prinzipiell eine Simplifizierung ins Deutsche: Wo im Portugiesischen zusätzlich der Artikel des Landes oder seltener auch der Stadt (z.B. *Brasilien – o Brasil; o Rio de Janeiro*; sonst meist ohne Artikel wie in Abb. 39 *de Hamburgo* oder Abb. 40 *em Lisboa*) verwendet werden muss, steht im Deutschen lediglich die Präposition vor dem Land bzw. der Stadt. Dies sollte – theoretisch – für den Lerner entlastend wirken. Das Prinzip mit Ländern ohne Artikeln ist aber auch im Portugiesischen bekannt (z.B. *Portugal, Marrocos, Moçambique*) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:5-6) und sollte deswegen keine Probleme bereiten, wenn vermittelt wird, dass sich dieses Phänomen auf fast alle Länder und Städte im Deutschen übertragen lässt.

(XII) Präpositionen „als“ (Beruf) und „bei“ (Firma)

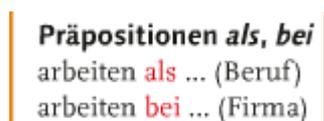


Abbildung 41: Panorama A1,
2015:17

(1) „*Sabe inglês? Trabalhe como tradutor freelancer de inglês para português!*“

(<http://aprenderingles.explorando.com.br/trabalhar-como-tradutor/>)

(2) „*Quer trabalhar como professor no Exterior? Conheça o programa talentos globais*“

(<http://partiuintercambio.org/bolsas-de-estudo/trabalhar-como-professor-no-exterior-aiasec/>)

(3) „*Como é trabalhar na BMW do Brasil?*“

(<https://www.love Mondays.com.br/trabalhar-na-bmw-do-brasil/avaliacoes>)

(4) „*Como trabalhar no Bradesco em 2017? Conheça 3 formas!*“

(<http://viacarreira.com/como-trabalhar-no-bradesco-221103/>)

Es ist festzuhalten, dass es sich um strukturell ähnliche Präpositionalphrasen handelt, die valenztechnisch vom Verb „arbeiten“ bzw. „trabalhar“ (fakultativ) abhängig sind. Die

Beispiele aus diversen Internetseiten zeigen für die Berufsbezeichnung eine ähnliche Struktur ohne Artikelgebrauch, sondern mit direktem unbegleiteten Anschluss (hier: in (1) *trabalhe como tradutor freelancer* „arbeite als Freelancer-Übersetzer“; in (2) *trabalhar como professor* „arbeiten als Lehrer“), wie es auch im Deutschen der Fall ist. Es fällt auf, dass das Kursbuch auf die Nachstellung des Infinitivs von *arbeiten* (eigentlich natürlicher im Infinitiv: „als ... arbeiten“) in Abb. 41 verzichtet hat, um die Stellung in einem finiten Satz für die Lerner beizubehalten (z.B. Ich „arbeite als ...“).

Die Sätze (3) und (4) zeigen Beispiele zum ähnlichen *arbeiten bei ...*, die im Portugiesischen die Besonderheit des Gebrauchs von Artikeln vor Firmennamen zeigen (*trabalhar na BMW*, linear: *„arbeiten bei der BMW“; *trabalhar no Bradesco*, linear: *„arbeiten bei dem Bradesco“). Dies liegt an der mitverstandenen Institution (*a empresa BMW* „die Firma BMW“; *o banco Bradesco* „die Bank Bradesco“), die im Deutschen nicht mitverstanden und dementsprechend ohne Artikel gebraucht wird. Somit findet zusätzlich zur ähnlichen syntaktischen Struktur eine theoretische Vereinfachung ins Deutsche statt, da der Artikel keine Rolle spielt.

In Zusammenhang mit den Präpositionen aus Unterkapitel XI ist zu beachten, dass *em* eine Doppelbelegung im Deutschen erhält, da es innerhalb kürzerer Zeit im Unterrichtsverlauf mit zwei Präpositionen im Deutschen assoziiert wird (in; bei). Der angemessene Umgang mit einer von Hundertmark-Santos gelisteten ähnlichen Grundbedeutung von Präpositionen von einer Sprache in die andere ist also für den Unterricht kritisch abzuwägen.

(XIII) Präposition „im“ (Jahreszeit) und „am“ (Tag)

Wann?	<i>im</i> + Jahreszeit		
	<i>im</i> Frühling	<i>de inverno</i>	<i>im Winter</i>
	<i>im</i> Sommer	<i>de verão</i> ¹	<i>im Sommer</i>
	<i>im</i> Herbst	Auch: <i>no inverno, no verão</i>	
	<i>im</i> Winter		

Abbildung 40: Panorama A1, Santos, 2014:289
2015:42

Wann?	<i>am</i> + Tag		
	<i>am</i> Montag	<i>na 4.ª-feira</i>	<i>am Mittwoch</i>
	<i>am</i> Dienstag	<i>no sábado</i>	<i>am Samstag</i>

Abbildung 41: Panorama A1, Santos, 2014:298
2015:44

Zur Syntax ist zu sagen, dass es sich bei den einzelsprachlichen Konstruktionen jeweils um pränominale Präpositionalphrasen handelt und diese somit ähnlich sind. Basierend auf der Präposition „in“ aus Unterkapitel XI in Verbindung mit einer Stadt lässt sich für *em* auch

hier das von Hundertmark-Santos gelistete Äquivalent „in“ auf Jahreszeiten übertragen. Sowohl im Deutschen als auch im Portugiesischen fusioniert die Präposition mit dem notwendigen Artikel (Abb. 42: im (<in+dem) Frühling vs. Abb. 43: *no* (< *em+o*) *inverno*) und ist somit komplett transferierbar. Für die Präpositionalphrase zum Ausdruck eines Tageszeitpunkts wird im Portugiesischen selbige Fusion genutzt, wohingegen im Deutschen eine Abweichung stattfindet: am (an+dem) Montag (Abb. 44) vs. *no* (*em+o*) *sábado* (Abb. 45). Für das vorgeschlagene Übersetzungsäquivalent von Hundertmark-Santos (2014:271) von *em* sind es für die deutschen präpositionalen Kontexte mittlerweile drei, die in der Analyse deutlich geworden sind: *in* + Stadt, *bei* + Firma und *am* + Tag. Deswegen schlägt Schmidt-Radefeldt hinsichtlich des Umgangs mit Präpositionen Folgendes vor:

„In jedem Fall ist es erforderlich, die Bedeutung der Präposition in der Einzelsprache zu desambiguieren, bzw. zu präzisieren, um erst danach ein Äquivalent in der Zielsprache zu erstellen“ (ebd., 1989:195).

Dies bedeutet für den FSU, dass neu eingeführte Präpositionen vor Übergeneralisierung „geschützt“ und den Lernern eine gewisse Vorsicht im Umgang mit Präpositionen vermittelt werden sollte, da gewisse Präpositionen flexible Einsatzmöglichkeiten zeigen.

(XIV) Präpositionen „am“ (Tageszeit), „um“ (Uhrzeit), „von...bis“ und „im“ (Monat)

Wann?
um + Uhrzeit
 ⊙ ____ zehn Uhr
von + Zeit **bis** + Zeit
 ⊙—⊙ ____ zwei ____ sechs Uhr

Abbildung 46: Panorama A1, 2015:64

ao meio-dia
 às dez horas
 Abbildung 47: Hundertmark-Santos, 2014:276

um zwölf Uhr mittags
 um 10 Uhr

O médico dá consulta das 8 às 11 horas.
 Der Arzt hat von 8 bis 11 Uhr Sprechstunde.

Abbildung 48: Hundertmark-Santos, 2014:289

Wann?
am + Tageszeit
 am Morgen/Mittag/Abend
 aber: **in** der Nacht

Abbildung 49: Panorama A1, 2015:64

de dia
 de tarde
 de noite

tagsüber, am Tage
 nachmittags, am Nachmittag
 nachts, in der Nacht

Abbildung 50: Hundertmark-Santos, 2014:289

Wie bei den bisherigen Präpositionalkonstruktionen ist zu beobachten, dass sie strukturell (pränominaler Präposition + Substantiv) mit den Konstruktionen im Deutschen übereinstimmen. Dies betrifft auch die zweigliedrige Präposition „von...bis“ (Abb. 46), die im Portugiesischen durch *de...a* (s. Abb. 48: mit Artikel fusioniert: *das...às*) dargestellt wird. Bei der Uhrzeit muss das Portugiesische abhängig vom folgenden Substantiv unter-

scheiden, welchen Artikel es verwendet (Abb. 47: *ao* (*a+o*); *às* (*a+as*)), im Deutschen ist das bei *um* (Abb.46) nicht notwendig und stellt somit eine Simplifizierung dar. Die Präposition „a“ hat laut Hundertmark-Santos' Übersetzungstabelle (ebd., 2014:271) die Varianten „nach“ und „zu“ vorgesehen, welche in diesem Fall nicht zutreffen.

Selbiges Fehlen des Artikels kommt bei der zweigliedrigen Konstruktion „von...bis“ vor, wodurch ebenfalls eine Simplifizierung ins Deutsche stattfindet, die den Transfer erleichtern sollte. Mit Rücksicht auf die Äquivalenztafel der Präpositionen steht *von* der portugiesischen Präposition „de“ und *bis* dem Äquivalent „até“ gegenüber, wovon die erste Gegenüberstellung in dieser Betrachtung Anwendung findet.

Dies bedeutet für die Angabe der Tageszeit, dass die portugiesische Ausgangspräposition „de“ (Abb. 50) laut Tabelle nicht mit der deutschen übereinstimmt (Abb. 49: *am*).

Für die drei betrachteten Fälle heißt dies hypothetisch, dass die in Abb. 46 gezeigten Strukturen durch syntaktische Ähnlichkeit, teilweise durch Präpositionsähnlichkeit (nach Hundertmark-Santos) und Simplifizierung (ohne Artikelfusion) schnell über das Portugiesische erschließbar sein sollten. Der dritte Fall zeigt lediglich die syntaktische Ähnlichkeit, sodass der Fokus auf die richtige Präpositions(form) gelegt werden kann bzw. das Lernen als Chunk bevorzugt werden sollte.

(XV) Präpositionen mit Dativ

Präpositionen mit Dativ: *aus, bei, mit, nach, seit, von, zu*

mit: Ich fahre oft **mit** der U-Bahn, aber ich fahre nie **mit** dem Bus.

Abbildung 51: *Panorama A1, 2015:79*

Aus dem Unterkapitel IX zu den Verben mit Dativ ist bereits bekannt, dass das Portugiesische zumindest in der 3. Person Singular und Plural eindeutige Dativpronomen besitzt. Allerdings gibt es keine verbunabhängigen Präpositionen, die einen Dativ verlangen, und bei den verbabhängigen ist es *para* und *a*:

(1) Ela me deu um suéter (cf. ela deu um suéter para o Rodrigo)⁹

(=Sie gab mir einen Pullover (s. Sie gab [*zu] Rodrigo einen Pullover)

Dennoch bedeutet diese Existenz von Dativpronomen und einer diese Pronomen verlangende Präposition, dass das Prinzip kein gänzlich unbekanntes ist. Es muss deutlich gemacht werden, dass sich dieses Phänomen im Portugiesischen (z.B. *dizer a. c. a*

9 Perini, Mário (2010): *Gramática do Português Brasileiro*, S.118.

alguém=jemandem etwas sagen¹⁰) auf eine Vielzahl von Präpositionen im Deutschen bezieht.

Ein weiterer Ansatz können die Personalpronomen in betonter Form nach Präpositionen sein, da sie eine den Akkusativ- und Dativpronomen unterschiedliche Form aufweisen:

		je nach Präposition
1. Pers. Sg.	min	<i>mir, mich</i>
2. Pers. Sg.	ti	<i>dir, dich</i>
3. Pers. Sg.	{ si ele ela	<i>Ihnen, Sie, sich (selber)</i>
		<i>ihm, ihn, es</i>
		<i>ihr, sie</i>
1. Pers. Pl.	nós	<i>uns</i>
2. Pers. Pl.	(vós), vocês	<i>euch</i>
3. Pers. Pl.	{ si eles elas	<i>sich (selber)</i>
		<i>ihnen, sie</i>
		<i>ihnen, sie</i>

Abbildung 52: Hundertmark-Santos, 2014:89

Besonders auffällig sind die 1., 2. und 3. Person Singular in ihrer Form, die sich von den direkten und indirekten Objekten von Verben unterscheiden und im Portugiesischen ebenfalls nach Präpositionen auftreten:

Não se esqueça de min!	<i>Vergessen Sie mich nicht!</i>
Ontem pensei muito em ti.	<i>Gestern habe ich sehr an dich gedacht.</i>

Abbildung 53: Hundertmark-Santos, 2014:90

Formal sind die Ähnlichkeiten zwischen *min* und *mir* sowie *ti* und *dir* nach Präpositionen zu nennen. Es ist darauf hinzuweisen, dass dieses Phänomen sich nur auf eine bestimmte Gruppe von Präpositionen im Deutschen (wie angegeben) bezieht und den Dativ verlangt.

(XVI) Genitiv-s

Genitiv-s

Das ist das Zimmer **von** Astrid. = Das ist Astrid's Zimmer.
aber: Das ist das Zimmer von Klaus. = Das ist Klaus' Zimmer.

Abbildung 54: Panorama A1, 2015:95

os livros da biblioteca	<i>die Bücher der Bibliothek</i>
as palavras do meu pai	<i>die Worte meines Vaters</i>
as dificuldades da vida	<i>die Schwierigkeiten des Lebens</i>
as montras dos estabelecimentos	<i>die Schaufenster der Geschäfte</i>
o céu azul de Portugal	<i>der blaue Himmel Portugals</i>

Abbildung 55: Hundertmark-Santos, 2014:286

10 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=dizer&l=de&in=&lf=de>

Auch wenn das Ziel der Darstellung im Kursbuch der Erwerb des Genitiv-s bei Namen für Besitzanzeigen ist, so sollte die präpositionale Variante mit *von* + Namen (s. Abb. 54 von Astrid) nicht vernachlässigt werden. Da es im Portugiesischen keine Kasusmarkierung gibt, und dementsprechend keine ähnliche morphologische Markierung, wird eine possessive Bedeutung durch *de* + Substantiv (auch Namen, s. Abb. 55: *de Portugal*=Portugals, welche hier der Fokus sind) konstruiert. Im Deutschen verlangt *von* zwar den Dativ, dieser wird bei Namen allerdings nicht markiert wird und stellt somit eine transparente Struktur dar.

Diese Struktur lässt sich im Deutschen umgangssprachlich auch auf Bezüge zwischen Substantiven anwenden, die keine Personen bezeichnen, wie z.B. „Das ist der Parkplatz vom Flughafen“. Selbst wenn die Dativflexion noch nicht erworben wurde, sollte in Hinblick auf die Funktionalität bzw. des kommunikativen Ansatzes über die Formalität hinweggesehen und diese Ausweitung auf Substantive motiviert werden, da sie auch auf unterem Sprachniveau ein wichtiges Ausdrucksmittel darstellen. Abgesehen von der Dativflexion können häufige Phrasen als Chunks gelernt werden (z.B. von der Uni(versität), von meinem Vater, von meiner Mutter etc.). Wie in Unterkapitel XIX zum Kasus von Personalpronomen erwähnt wird, sollte der Erwerb der Kasus sowohl über Personalpronomen als auch über Präpositionalphrasen erfolgen. Hierfür bietet sich die *von*-Konstruktion an (von mir, von dir etc.).

(XVII) Präposition „in“ (Zeit)

Präposition *in* + Dativ

in zehn Minuten

in einer Stunde

Abbildung 56: Panorama A1,
2015:131

Eu fiz o meu trabalho **em** duas horas.

Ich machte meine Arbeit in (binnen) zwei Stunden.

Fui de Lisboa a Faro **em** três horas e meia.

Ich fuhr in dreieinhalb Stunden von Lissabon nach Faro.

Mein Zug fährt in zwei Stunden.

O meu comboio parte **daqui a** duas horas.

In einem Jahr mache ich Examen.

Faço exame **daqui a** um ano.

Abbildung 57: Hundertmark-Santos, 2014:298

Folgt man der Liste zu den präpositionalen Äquivalenzen von Hundertmark-Santos (vgl. 2014:271), fällt auf, dass *in* mit der Bedeutung „etwas geschieht nach genannter Zeit“ (z.B. In zehn Minuten gebe ich dir den Schlüssel) nicht mit dem angegebenen Gegenstück *em* in

dieser Verwendung konkordiert. Im Portugiesischen beschreibt diese Verwendung „etwas, dass innerhalb der genannten Zeit“ geschieht (s. Abb. 57: *em duas horas* = in (binnen) zwei Stunden). Die intendierte Bedeutung im Deutschen wird hingegen wie in Satz 3 und 4 in Abb. 57 ausgedrückt, und zwar durch die Präposition *daqui a*.

So besteht zwar wiederum syntaktische Transferierbarkeit einer pränominalen Präposition und folgendem Substantiv (Zeitangabe), jedoch sollte der Fokus auf die korrekte Auswahl der Präposition gelegt werden, da die scheinbare Ähnlichkeit von *em* + Zeitangabe und *in* + Zeitangabe in gewissem Sinne einen funktional-grammatischen „falschen Freund“ darstellt.

(XVIII) *zu* + Adjektiv

***zu* + Adjektiv**

Die Wohnung ist **zu** klein / **zu** dunkel / **zu** teuer.
40 Minuten mit der S-Bahn – das finde ich **zu** weit.

Abbildung 58: Panorama A1, 2015:95

der Pullover ist zu groß/klein	a camisola é demasiado grande/pequena
der Pullover ist zu groß/klein	a camisola é grande/pequena demais

Abbildung 59: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=zu&l=dept&in=&lf=de>

Im Online-Wörterbuch zur Übersetzung von *zu* im Sinne einer Übermäßigkeit finden sich drei Varianten (*muito*, *demasiado*, *demais*¹¹), die jeweils unterschiedliches syntaktisches Verhalten aufweisen. *Muito* und *demasiado* können präadjektivisch wie *zu* verwendet werden, wodurch sie eine ähnliche Struktur wie im Deutschen erzeugen. *Demais* hingegen wird dem Adjektiv nachgestellt und ist somit weniger ähnlich als *demasiado* (s. Abb.59). *Muito* wird häufig auch in der Bedeutung „viel“ verwendet, was zu Verwirrung führen kann, da es doppelt belegt ist (1. *zu*, 2. *viel*¹²). Im Vergleich zu *zu* bietet sich daher der Transfer von *demasiado* + Adjektiv gegenüber den anderen beiden Varianten aufgrund der strukturellen sowie semantischen Transparenz am besten an.

11 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=zu&l=dept&in=&lf=de>

12 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=muito&l=dept&in=&lf=de>

3.3.3 Pronomen

(XIX) Personalpronomen - Pronominalisierung

Personalpronomen	
der	→ er
das	→ es
die	→ sie
die	→ sie (Pl.)

Abbildung 60: Panorama A1, 2015:30

	Mask.	Fem.
Singular	o <i>der</i>	a <i>die</i>
Plural	os <i>die</i>	as <i>die</i> ¹

Abbildung 61: Hundertmark-Santos,

1. Pers. Sg.	eu
2. Pers. Sg.	tu
Anredeform	você
3. Pers. Sg.	{ ele, ela
1. Pers. Pl.	nós
2. Pers. Pl.	{ (vós) vocês
3. Pers. Pl.	{ eles elas

Abbildung 62:
Hundertmark-Santos,
2014:82

Im Kursbuch geht es bei dieser Darstellung bzw. der irreführenden Benennung innerhalb des Buches (lediglich „Personalpronomen“) nicht um die Gesamtheit der Personalpronomen, sondern um die Pronominalisierung der Genera bzw. Substantive in der 3. Person Singular und Plural. Mit dem Unterschied, dass das Portugiesische nur zwei Genera kennt, kann es dennoch ebenso Substantive mit bestimmtem Artikel in Personalpronomen umwandeln (Abb. 61 → Abb. 62: *o ... → ele; a ... → ela; os ... → eles; as ... → elas*), sodass dieses Prinzip keine Schwierigkeiten bereiten sollte. Im Plural stellt das Deutsche sogar eine Simplifizierung dar, da es nicht zwischen den drei Genera unterscheidet, sondern nur eine Form für alle drei Genera besitzt (s. Abb. 60 „sie“ (Pl.)).

Schmidt-Radefeldt weist darauf hin, dass „die allgemeinste Regel für den Gebrauch des portugiesischen Personalpronomens in Subjektfunktion die Auslassung [ist]“ (Almeida/da Silva, 1997, zit. in Schmidt-Radefeldt, 1989:196). Das kann im Deutschen dazu führen, dass formal zwar pronominalisiert werden kann, L1-Sprecher des Portugiesischen bei der mentalen Wiederaufnahme eines Substantivs das Pronomen in den Folgesätzen jedoch weglassen, weil es kontextuell bekannt ist.

(XX) *man*

man

man = viele Leute / alle

Man sieht in der Schweiz gern fern.

Abbildung 63: Panorama A1, 2015:46

Às vezes, **fala-se** demais.

Já não se usam **casacos de peles**.

Daqui **veem-se os barcos** dos pescadores no mar.

Abbildung 64: Hundertmark-Santos, 2014:104

Manchmal spricht man zu viel.

Man trägt keine Pelzmäntel mehr.

Von hier aus sieht man die Boote der Fischer auf dem Meer.

Das hier zu erklärende Indefinitpronomen „man“ zur Benennung einer „Allgemeinheit“ oder „generellen Person(engruppe)“ entspricht im Portugiesischen einem ähnlichen Pronomen: *se*. Da es eine gewisse Bindung mit dem Verb und dem Akkusativobjekt eingeht, nennt Hundertmark-Santos dieses zwar ein Reflexivpronomen (ebd., 2014:104), allerdings unterscheidet sich die Funktion kaum von der im Deutschen. Wie die angegebenen Übersetzungen in Abb. 64 zeigen, lässt sich *man* im Deutschen in identischen Kontexten anwenden. In Brasilien werden enklitische Personal- und Reflexivpronomen meist gelöst präverbal realisiert (z.B. Abb. 64: *Às vezes, fala-se demais* → *Às vezes, se fala demais*¹³). Dies trägt zum Verständnis von *man* als unabhängiges Pronomen und Subjekt bei, welches immer die dritte Person Singular des Verbs verlangt. Im Portugiesischen richtet sich die Konjugation des Verbs nach Singular oder Plural des Akkusativobjekts (Abb. 64 „Daqui *veem-se os barcos...*“), sodass der Transfer ins Deutsche simplifiziert wird, da hier kein Numerus unterschieden werden muss.

(XXI) Personalpronomen im Akkusativ (und dessen Erwerb im Vergleich zum Dativ)

Personalpronomen im Akkusativ

Nominativ	Akkusativ
ich	mich
du	dich
er	ihn
es	es
sie	sie
wir	uns
ihr	euch
sie/Sie	sie/Sie

1. Pers. Sg.	me
2. Pers. Sg.	te
3. Pers. Sg.	o, a
1. Pers. Pl.	nos
2. Pers. Pl.	vos
3. Pers. Pl.	os, as

Abbildung 66: Hundertmark-Santos, 2014:86

Abbildung 65: Panorama A1, 2015:53

13 Vgl. Perini, Mário (2010): Gramática do Português Brasileiro, S.117-118.

Einen Akkusativ wird bei den Substantiven des Portugiesischen nicht markiert. Allerdings existieren Personalpronomen im Akkusativ (*complemente direto* nach Hundertmark-Santos, 2014:86), sodass das Konzept von „Kasus“ im Portugiesischen rudimentär vorhanden ist.

(1) Ich sehe dich – (Eu) Estou te vendo¹⁴ (linear übersetzt: *(Ich) bin dich sehend)

(2) Der Mann sieht den Hund – O homem está vendo o cão

In (1) wird die Deklination der Personalpronomen in Akkusativfunktion sichtbar (du → dich; *tu* → *te*), sodass für L1-Sprecher des Portugiesischen ein „spürbarer“ Unterschied entsteht, der in (2) nicht markiert wird (der Hund → den Hund; *o cão* → *o cão*). Mit dem zusätzlichen Hinweis, dass sich im Deutschen diese „spürbare Markierung“ zur Unterscheidung von Subjekt und Akkusativobjekt auf alle Maskulina erstreckt, kann der Skopus der Regel zu 100% abgedeckt werden.

Formal gesehen fallen das initiale <m-> und <d-/><t-> bei der ersten und zweiten Person im Akkusativ auf, welche als Eselsbrücke dienen können, um sich an die korrekte Form zu erinnern (mich-me; dich-te), wobei natürlich der Stimmhaftigkeitsunterschied zwischen /d/ und /t/ zu beachten ist. Fraglich ist ein Transfer von *nos* zu *uns*. Phonetisch gesehen wird *nos* als Objektpronomen mit einem [u] realisiert, als [nus], welche durch Vokalverschiebung und leichte Qualitätsänderung dem deutschen [ʊns] recht nahe kommt.

Wegener konstatiert, dass „nicht die konzeptuelle Seite dieser Kategorien [sprich Kasusfunktion, Numerus, Genus, Anm. des Autors] das eigentliche Problem [ist], sondern ihre Realisierung durch Flexionsmorpheme“ (ebd., 1995:179). Wegener führt weiter aus, dass Lerner die Funktionen schnell durchdringen, also rezipieren, die korrekte morphologische Markierung jedoch noch nicht mit diesen Funktionen übereinstimmt. Dies bedeutet auch, dass Lerner Kasusmorpheme unabhängig von ihren Funktionen erlernen können. Baten schlägt vor, dass Dativmarkierung vor Akkusativmarkierung gelernt wird, da die Präpositionalphrasen mit lokaler Bedeutung im Dativ häufiger vorkommen. Außerdem sollte der Dativ über Präpositionalphrasen eingeführt werden (vgl. Wegener, 1989, zit. in: Baten, 2013:87). Zusammenfassend schlägt Wegener vor, Personalpronomen möglichst früh in den Unterrichtsplan einzubetten, da sie einen geringen Grad an Homonymie aufweisen, sowie mit den maskulinen Formen beim Unterrichten des Kasus zu beginnen, da sie eindeutige Formen in den unterschiedlichen Kasus zueinander zeigen

14 Bevorzugte Form in Brasilien: *Estar* + Gerundium (*vendo*); in Portugal: *Estar* + *a* + Infinitiv (*a ver*); vgl. Hundertmark-Santos, 2014:112.

(vgl. Wegener, 1995, zit. in: Baten, 2013:87).

Befürworter der Verwendung von Personalpronomen ist auch Kwakernaak, der ebendiese Pronomen für die angemessenste Wortklasse zur Einführung in das deutsche Kasussystem hält. Dies begründet er mit der noch existierenden Nominativ-Akkusativ-Unterscheidung der Personalpronomen im Niederländischen, die ihm zufolge als ein Stimulus für den Kasuserwerb scheint (ebd., 2002:161). Diese Unterscheidung kann man sich in der Konsequenz auch im Portugiesischen zunutze machen.

(XXII) Personalpronomen im Dativ

Personalpronomen	
Nominativ	Dativ
ich	mir
du	dir
er/es	ihm
sie	ihr
wir	uns
ihr	euch
sie/Sie	ihnen/Ihnen

Abbildung 67: Panorama A1, 2015:109

Dativ	Akkusativ
me	me
te	te
lhe	o, a
lhe	{ o a
nos	nos
vos	vos
lhes	{ os as

Abbildung 68: Hundertmark-Santos, 2014:82

Wie bereits in Unterkapitel IX zu den Verben mit Dativ erwähnt, zeigt die 3. Person Singular und Plural (*lhe, lhes*) im Vergleich zum Akkusativ eine eindeutige Markierung. Da zum Vorkommen des Dativs nach Präpositionen und Verben in vorherigen Unterkapiteln IX und XV bereits eingegangen wurde, sei an dieser Stelle nur ein Hinweis zur Interferenz der obliquen Pronomen gegeben: Da mit Ausnahme der 3. Person Singular und Plural die Formen des Dativs und Akkusativs im Portugiesischen übereinstimmen, müssen formale Transfervorschläge auf Basis dieser Pronomen sorgfältig bedacht werden, um beim Transferversuch ins Deutsche keine interferierenden Relationen zum formal konkurrierenden Akkusativ bzw. Dativ zu aktivieren. In Unterkapitel XIX zu den Akkusativpronomen wurden die initialen Laute /m/ und /d/ bzw. /t/ als Eselsbrücke zur Erinnerung der Deutschen Formen gegeben, wobei im Deutschen jedoch der Finallaut divergiert (mich-mir).

(XXIII) Pronomen „es“

Pronomen *es*

Es regnet.

Es schneit.

Es ist sonnig/windig/bewölkt ...

Abbildung 69: Panorama A1, 2015:117

Ein expletives „Platzhalter“-*es*, welches die erste Position eines deutschen Satzes füllt, sobald kein anderes Subjekt dies tut (vgl. Hentschelt, 2003), ist als Erklärung für Lerner oft schlecht greifbar. Dies führt in der Regel zu einem Lernen von Chunks. Die hier zu erlernenden Strukturen beziehen sich auf Wetterangaben als typische Form für das expletive *es*. Im Portugiesischen fällt auf, dass ebendiese Verben kein Subjektiv verlangen bzw. auch kein Subjekt realisieren können:

- | | | |
|-----|---|---|
| (1) | Choveu muito no inverno passado. | Es regnete letzten Winter viel. |
| (2) | É noite. (Período do dia)
Eram duas horas da manhã. (Hora) | Es ist Nacht. (Tageszeit)
Es war zwei Uhr morgens. (Uhrzeit) |
| (3) | Está tarde. (Tempo)
Está muito quente. (Temperatura) ¹⁵ | Es ist spät. (Zeit)
Es ist sehr heiß. (Temperatur) |

Die Online-Grammatik zählt zu diesen Verben all jene, die meteorologische Phänomene oder zeitliche Ideen beschreiben, wie auch die deutschen Übersetzungen zeigen. Da das Portugiesische eine Pro-Drop-Sprache ist, kommen subjektlose Sätze an der Oberfläche häufig vor und unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht von den in (1-3) gezeigten. Kombiniert man die Hinweise, dass „meteorologische und Zeitangaben“ sowie zusätzlicher Subjektunfähigkeit im Portugiesischen, kann auf diese Art von Phänomen aufmerksam gemacht werden. Vermutlich wird das *es* bei den ersten Realisierungsversuchen fehlen, durch Erinnerung an das portugiesische „nicht-Realisierungsphänomen“ von Subjekten im Portugiesischen bzw. an Zeit- und Wetterangaben im Allgemeinen könnte eine Sensibilisierung für diese Strukturen stattfinden.

Auch wenn es sich hier um den Erwerb von Witterungsverben und dem expletiven *es* handelt, kann die Regel des fehlenden Subjekts an der Oberfläche strukturell auf einleitende unpersönliche Ausdrücke übertragen werden, z.B.:

15 <http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint9.php>; übersetzt nach Ermessen des Autors.

é bom que	<i>es ist gut, dass</i>
é duvidoso que	<i>es ist zweifelhaft, ob</i>
é difícil que	<i>es ist schwer, dass</i>
é espantoso que	<i>es ist erstaunlich, dass</i>
é estranho que	<i>es ist seltsam, dass</i>
é impossível que	<i>es ist unmöglich, dass</i>
é justo que	<i>es ist gerecht, dass</i>
é lógico que	<i>es ist logisch/klar, dass</i>

Abbildung 70: Hundertmark-Santos, 2014:147

Für eine erschöpfende Liste ist Hundertmark-Santos' Aufzählung zu empfehlen (vgl. ebd., 2014:157-148). Die deutschen Übersetzungsangaben zeigen durchgehend ein realisiertes *es* an erster Position. Als Eselsbrücke lässt sich orthographisch eine Faustregel in der Form „unpersönliche Ausdrücke im Portugiesischen mit *é* [ɛ]...*que* beginnen auch im Deutschen mit einem *es* [ɛs]“ bilden (dies soll eine Anspielung auf das offene e [ɛ] und in diesem Zusammenhang auf die Realisierung des nötigen *es* im Deutschen sein).

3.3.4 Artikel und Artikelkategorien

(XXIV) definitiver Artikel, indefinitiver Artikel, negativer Artikel im Nominativ

Artikel definit	indefinit
m der →	ein
n das →	ein
f die →	eine

Abbildung 71: Panorama A1, 2015:26

Artikel indefinit negativ	Plural
ein → kein	Stifte
eine → keine	die Handys
– (Pl.) → keine	Tassen

Abbildung 72: Panorama A1, 2015:29

Abbildung 73: Panorama A1, 2015:28

	Mask.	Fem.
Singular	o der	a die
Plural	os die	as die ¹

Abbildung 74: Hundertmark-Santos, 2014:1

	Mask.	Fem.
Singular	um ein	uma eine
Plural	uns	umas

Abbildung 75: Hundertmark-Santos, 2014:3

Nenhuma contrariedade o desanima. (Subjekt) (Akk.-Pr.) (Präd.)	<i>Keine Widerwärtigkeit entmutigt ihn.</i>
Ele não conhece nenhuma contrariedade! (Subj.) (Neg.) (Präd.) (Akkusativobjekt)	<i>Er kennt keinerlei Widerwärtigkeit!</i>

Abbildung 76: Hundertmark-Santos, 2014:348

Não tenho nenhum lápis. Não tenho lápis nenhum .	} <i>Ich habe keinen Bleistift.</i>
---	-------------------------------------

Abbildung 77: Hundertmark-Santos, 2014:98

Dieses Unterkapitel befasst sich mit der morphologischen Komponente der angegebenen Artikelarten, es umfasst jedoch keine nuancierten Unterscheidungen zwischen der Anwendung der Artikelarten, da dies zu umfangreich ausfiele. Grundsätzlich kann man von ähnlichem Einsatz für die auf dem A1- und A2-Niveau notwendigen Strukturen ausgehen. Für genauere Unterschiede ist auf Hundertmark-Santos' Ausführungen zu verweisen (vgl. ebd., 2014:1-10).

Die Konzepte zur Unterscheidung von Genera durch ein Zwei-Klassen-System (s. Abb. 75: maskulin und feminin) sowie von definiten, indefiniten und negativen Artikeln sind im Portugiesischen vorhanden und somit keine unbekanntes Prinzipien. Im Nominativ der indefiniten Artikel (s. Abb. 71) kommt es im Deutschen zu einem Synkretismus der maskulinen und neutralen Form (s. Abb. 72: ein; ein), wodurch eine Simplifizierung stattfindet und mit dem Portugiesischen eine formelle 1:1-Ähnlichkeit bildet (*um*=ein; *uma*=eine).

Abb. 76 und 77 zeigen eine typische doppelte Negation im Portugiesischen, sofern das Negationswort (nicht *não*=nicht, sondern in diesem Fall der Negativartikel „*nenhum(a)*“) nach dem Verb steht. Steht es vor dem Verb, wird kein *não* realisiert. Formal gesehen funktioniert der Negativartikel wie der indefinitive Artikel (*um(a)* → *nenh-um(a)*) und nimmt (häufig) auch die gleiche Satzposition vor dem negierten Substantiv ein (s. Abb. 76/77: *nenhuma contrariedade*; *nenhum lápis*). Somit lässt sich das deutsche *kein* ebenso wie das portugiesische *nenhum* sowohl intralingual vom indefiniten Artikel ableiten als auch interlingual transferieren, sofern der dem Verb vorangehende Teil der doppelten Negation (*não*) ignoriert bzw. als Problem thematisiert wird.

(XXV) definitiver Artikel, indefinitiver Artikel, negativer Artikel im Akkusativ

Da in den Unterkapiteln zu den Personalpronomen deutlich wurde, dass nur ebendiese eine Kasusmarkierung erfahren und Substantive, Artikel und Adjektive keine Kasusflexion erhalten, kann an dieser Stelle nur auf ebendiese Unterkapitel verwiesen werden. Für diesen Abschnitt im Kursbuch gibt es somit keine transferierbaren Basen, die nicht bereits in anderen Kapiteln erwähnt werden.

(XXVI) Possessivartikel

Possessivartikel		Plural				
			Mask.		Fem.	
ich	mein/meine	1. Sg.	os meus	<i>meine</i>	as minhas	<i>meine</i>
du	dein/deine	2. Sg.	os teus	<i>deine</i>	as tuas	<i>deine</i>
er/es	sein/seine	3. Sg.	os seus	<i>seine, ihre, Ihre</i>	as suas	<i>seine, ihre, Ihre</i>
sie	ihr/ihre	1. Pl.	os nossos	<i>unsere</i>	as nossas	<i>unsere</i>
wir	unser/unsere	2. Pl.	os vossos	<i>eure</i>	as vossas	<i>eure</i>
ihr	euer/eure	3. Pl.	os seus	<i>ihre, Ihre</i>	as suas	<i>ihre, Ihre</i>
sie	ihr/ihre					
Sie	Ihr/Ihre					

Abbildung 78: Panorama A1, 2015:53
Abbildung 79: Hundertmark-Santos, 2014:71

Angelehnt an die definiten und indefiniten Artikel, existiert auch das Konzept von Possessivartikeln im Portugiesischen (aus Platzgründen hier im portugiesischen Plural; die Singularformen ergeben sich durch das Entfernen des -s; also *os meus* → *o meu* s. Abb 79). Generell werden sie wie im Deutschen pränominal realisiert, allerdings in der Form „definitiver Artikel + Possessivartikel + Substantiv“, wobei das brasilianische Portugiesisch die Tendenz hat, den definiten Artikel wegzulassen. Beispiele einer brasilianischen Online-Grammatik zeigen folgende Beispiele:

- (1) **(eu)** Vendi **minha** moto. (ich) Ich habe mein Motorrad verkauft.
- (2) **(tu)** Releste **tua** prova? (du) Hast du deine Prüfung nochmals gelesen?
- (3) **(nós)** Compramos **nosso** carro. ¹⁶(wir) Wir haben unser Auto gekauft.

Zwar gibt es noch weitere Bedeutungsnuancen, die über Possessivartikel im Portugiesischen ausgedrückt werden können, diese sollen an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden (dazu Hundertmark-Santos, 2014:71-76).

Die brasilianische Variante ohne definiten Artikel kommt dementsprechend der deutschen Struktur näher. In beiden Sprachen werden Genus und Numerus markiert, im Deutschen muss bei der 3. Person Singular jedoch zusätzlich auf das Sexus des Besitzers geachtet werden:

- (4) *A menina disse ao colega que não concordava com sua reprovação.*¹⁶

(=Die junge Frau sagte zum Kollegen, dass sie mit seinem/ihrem Nichtbestehen nicht einverstanden war.)

Dies bedeutet eine erhöhte Schwierigkeit im Deutschen. Das Portugiesische weiß diese Ambiguität dennoch aufzulösen, indem die fusionierten Präpositionalphrasen mit *de* +

¹⁶ <http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/pronomes-possessivos.htm>

Personalpronomen (*dela/dele*) realisiert werden:

(5) *A menina disse ao colega que não concordava com a reprovação dela.*

(6) *A menina disse ao colega que não concordava com a reprovação dele.*¹⁷

Über diese Auflösung (*dela*=ihre; *dele*=seine) kann somit auch die deutsche Unterscheidung deutlich gemacht und sensibilisiert werden.

Formal gesehen können wiederum die Initialbuchstaben einen Transfer zur Erinnerung und Identifikation der Possessivartikel (mein-meu etc.) darstellen. Bezieht man sich auf den formalen Vorschlag zur Ähnlichkeit von „uns-nos“ aus dem Unterkapitel XIX, so lässt sich dieser möglicherweise auf das Paar „unser-nossso“ übertragen, wenn auch das <o> kein phonetisch realisiertes [u] mehr repräsentiert.

(XXVII) Nullartikel

Nullartikel

Links gibt es ■ Joghurt.

Man kann es nicht zählen oder die Zahl ist nicht wichtig.

Abbildung 80: Panorama A1, 2015:58

Obst ist gesund; ich esse Obst jeden Tag.

A fruta (Subjekt) é saudável; eu como **fruta** (Objekt) **todos os dias**.

Schuhe sind teuer; ich habe gestern Schuhe gekauft.

Os sapatos (Subjekt) são caros; eu ontem comprei **sapatos**. (Objekt)

Abbildung 81: Hundertmark-Santos, 2014:9

(1) 5 MOTIVOS PARA COMER IOGURTE¹⁷

(2) O iogurte facilita a perda de peso...¹⁷

Das hier zu erklärende Phänomen ist der Nullartikel, der auch im Portugiesischen seine Funktion hat. Die zu erklärende Kategorie sind unzählbare Substantive bzw. eine Irrelevanz der Anzahl der Substantive (s. Abb. 80). Im Deutschen erscheint dieses Phänomen sowohl in Subjekt- als auch Objektposition, wohingegen Hundertmark-Santos auf diese Unterscheidung im Portugiesischen aufmerksam macht: In Abb. 81 wird deutlich, dass der Nullartikel nur in Objektposition vorkommt, in Subjektposition wird ein definiter Artikel benötigt. Auch die Beispiele (1) und (2) von einer brasilianischen Ratgeberseite (s. Fußnote) zeigen diese Ausprägung ((1)= 5 Gründe, Joghurt zu essen; (2) Joghurt erleichtert den Gewichtsverlust; Übersetzung durch Autor). Mit dem Hinweis, dass im Deutschen in beiden Positionen kein Artikel gebraucht wird, sollten die Lerner eine Simplifizierung des

17 <http://revistavivasaude.uol.com.br/nutricao/5-motivos-para-comer-iogurte/332/#>

Phänomens und somit einen erleichterten Umgang erfahren.

Des Weiteren gilt der Nullartikel in beiden Sprachen für Substantive in Schlagzeilen:

Novo texto da Constituição proíbe clonagem de seres humanos. Revidierte Verfassung verbietet Klonen von Menschen. «Expresso», 1. 3. 1997

Abbildung 82: Hundertmark-Santos, 2014:9

Zwar werden die Lerner auf diesem Niveau keine eigenen Schlagzeilen produzieren (müssen), dennoch scheint der Transfer hilfreich für die Identifikation und Entschlüsselung dieser Art von Input im Alltag.

(XXVIII) Artikel im Dativ

Da das Portugiesische keinen Kasus (mit Ausnahme von Personalpronomen) markiert, sei hier auf Unterkapitel XIX und XX zum Erwerb von Akkusativ und Dativ verwiesen.

3.3.5 Satzklammer und Position 1 im Satz – *Processability Theory*

Bevor Vorschläge zur Explikation von Satzklammer und der Position 1 im Satz gegeben werden, ist zuvor die Kenntnisnahme von Pienemanns sogenannter *processability theory* (1999) notwendig. Sie beschreibt die Annahme, dass gewisse syntaktische und morphologische Strukturen sequentiell und nach einer Schwierigkeitshierarchie geordnet für jede Sprache erneut erworben werden müssen (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner, 2001:4).

Besonders die Stellung des finiten Verbs im Deutschen löste eine Reihe von Untersuchungen mit italienischen, spanischen und portugiesischen Arbeitern im gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb aus, womit eine relativ feste Erwerbshierarchie gezeigt wurde (vgl. Clahsen/Muysken 1986; duPlessis/Solin/Travis/White 1987; Ellis 1989; Jansen 1991; Jordens 1990; Pienemann 1984, 1989; Tschirner 1996, zit. in: Meerholz-Härle/Tschirner, 2001:1):

- Stufe I: Einkonstituentenstufe

- Stufe II: Kanonische Wortstellung
 Subjekt – Prädikat – weitere Satzglieder
 *ich werde wohnen wieder in (L2 dorm L2)

- Stufe III: Voranstellung adverbialer Ausdrücke
 Umstandsangabe – Subjekt – Prädikat – weitere Satzglieder
 *ungefähr um neun Uhr ich aufstehen

- Stufe IV: Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats
 Subjekt – finites Verb – weitere Satzglieder – infinite Teile
 muss man auch für Elektrisches und Wasser zahlen?
- Stufe V: Inversion
 Umstandsangabe – finites Verb – Subjekt – weitere Satzglieder – infinite Teile
 und *am nächstes Jahr würde ich gern bei Stanley wohnen
- Stufe VI: Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen
 Konjunktion – Subjekt – weitere Satzglieder – infinite Teile – finites Verb
 wenn man *ein Freundin liebt

Eine weitere Untersuchung von Tschirner (1999) resultierte in partiell divergierende Daten. Er untersuchte Sprecher des amerikanischen Englisch und fand in seinen Ergebnissen, dass die Inversion (Stufe V) in Fragesätzen viel früher angewandt wurde als in Aussagesätzen. In Fragesätzen wurde die Inversion von Anfang an, in Aussagesätzen nicht einmal nach 225 Stunden instruiertem Unterricht eingesetzt. Es stellte sich somit die Frage, ob und inwiefern die Ausgangssprache Verarbeitungsprozesse in der zu erwerbenden Fremdsprache steuert bzw. beeinflusst. Diese Annahme des Einflusses wurde von Pienemann für das Paar Deutsch-Englisch negiert, De Bot (1992) fand jedoch heraus, dass Sprecher die zwei eng verwandte Sprachen sprechen, oft die gleichen prozeduralen und lexikalen Wissens- und Prozessstrukturen verwenden. Dies würde die Inversion in englischen Wort- und Satzfragen durch positiven Transfer erklären, da diese Strukturen sowohl im Englischen als auch im Deutschen existieren (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner, 2001:8).

Aus diesem Grund könnten zwei unterschiedliche Kapazitäten angenommen werden, – Rezeption und Produktion – die in ihrer Entwicklung möglicherweise divergente Wege aufweisen und nicht unbedingt zur selben Zeit das gleiche Phänomen erwerben (können) (vgl. Meerholz-Härle/Tschirner, 2001:19). Weiterhin kann angenommen werden, dass sowohl die rezeptive als auch die produktive „Laufbahn“ des Spracherwerbs von der Ausgangssprache und somit von bereits bekannten Rezeptions- wie Produktionsprozessen gehindert bzw. unterstützt werden, wie die Ergebnisse von Tschirner (1999) indizieren.

Processability theory und die Position 1 im Satz

Position 1	Position 2		
Ich	fahre	im Winter	Ski.
Im Winter	fahre	ich	Ski.

Abbildung 83: Panorama A1, 2015:47

Bezieht man die angegebene Hierarchie auf die im Kursbuch zu erwerbende Struktur der Position 1 im Deutschen, so bedeutet dies, dass die Lerner innerhalb der Erwerbssequenz in kürzester Zeit (man beachte, dass die Darstellung in ca. der Mitte des Kursbuches zu einem A1-Niveau zu finden ist) mit Stufe V konfrontiert sind. Es sollte also stark angenommen werden, dass die Bewusstmachung zur Rezeption der ersten Position kein Hindernis darstellt, da auch im Portugiesischen Zeit- und Ortsadverbien an die Spitze des Satzes gestellt werden können:

Ontem o jornal deu essa notícia.

Gestern hat die Zeitung diese Nachricht gebracht.

Eu sinto-me melhor **no verão**.

Ich fühle mich wohler im Sommer.

No verão, eu sinto-me melhor.

Im Sommer fühle ich mich wohler.

Abbildung 84: Hundertmark-Santos, 2014:365

Dies entspricht der Stufe III der Erwerbshierarchie. Allerdings ist eine korrekte, spontane mündliche Produktion von Strukturen der vom Kursbuch erwarteten Stufe V auf dem Niveau A1 äußerst fraglich. Eine Inversion existiert im Portugiesischen jedoch bei W-Fragen (s. Folgeunterkapitel XXVIII), die möglicherweise genutzt werden kann, indem das Interrogativpronomen durch ein adäquates Adverb substituiert wird:

Como vai você de saúde?

Wie geht es mit Ihrer Gesundheit?

Onde está ele?

Wo ist er?

Para onde foi ela?

Wohin ist sie gegangen?

Quando chegaram vocês?

Wann seid ihr angekommen?

Que estão vocês a fazer?

Was macht ihr gerade?

Abbildung 85: Hundertmark-Santos, 2014:351

Auf Basis des bekannten Prinzips invertierter Fragestrukturen könnte es möglich sein, eigenen Input für invertierte Aussagesätze autonom produzieren zu lassen, die wiederum als eigener Input dienen können. Dies würde für die in Abb. 85 dargestellten Sätze beispielsweise Folgendes ergeben:

- (1) Wie geht es mit Ihrer Gesundheit? - Gut geht es mit meiner Gesundheit.
- (2) Wo ist er? - In der Küche ist er.
- (3) Wohin ist sie gegangen? - In die Uni ist sie gegangen.
- (4) Wann seid ihr angekommen? - Um 4Uhr sind wir angekommen.

Der Vorschlag hat nicht zum Ziel, zu versuchen, Erwerbssequenzen zu überspringen, sondern den Erwerb der nächst anstehenden Stufe zu begünstigen bzw. zu beschleunigen. Bevor die Stufe V allerdings begünstigt werden kann, muss vorher Stufe IV mit der dazugehörigen Satzklammer erworben werden.

Processability theory und die Satzklammer

	Position 2 Modalverb		Satzende Infinitiv
Ich	kann	um acht	kommen.
Um acht	kann	ich	kommen.

Abbildung 86: Panorama A1, 2015:69

Die Satzklammer wird im Kursbuch später als die Position 1 (und damit einhergehende Verb-Subjekt-Inversion) präsentiert und widerspricht somit der Erwerbssequenz (Satzklammer: Stufe 4; Position 1: Stufe 5), zumindest in Hinblick auf die produktive Komponente des Spracherwerbs. Dennoch lassen sich möglicherweise begünstigende Transferbasen finden.

Das Phänomen der Verbzweit- und dazugehörigen Verbendstellung wird im Kursbuch an Modalverben gezeigt. Im Portugiesischen funktioniert eine Modalverbstruktur mit weiteren Adjunkten und Komplementen wie in Stufe II dargestellt. Wie bei der Position 1 im Satz bereits erwähnt, existiert die Struktur der Stufe III als eine der kanonischen Strukturen im Portugiesischen, wodurch man annehmen kann, dass eine Transferbasis von der Stufe II für den Erwerb von Stufe IV durchaus Sinn ergeben könnte, da Stufe III nicht übersprungen wird, weil die Struktur bereits im Portugiesischen existiert. Geht man von einer reinen Modalverbstruktur ohne Adjunkte und Komplemente aus, erhält man beispielsweise folgende Sätze:

- (1) Eu quero brincar.
- (2) Ich will spielen.

Das Portugiesische würde nun häufig alle anderen Elemente des Satzes folgen lassen, wohingegen das Deutsche das Mittelfeld zwischen den Verbteilen besetzen würde, z.B.:

- (3) Eu **quero brincar** também com outras crianças¹⁸
- (4) *,„Ich **will spielen** auch mit anderen Kindern“ (linear übersetzt)
- (5) Ich **will** auch mit anderen Kindern **spielen**.

18 <http://www.linguee.de/portugiesisch-deutsch/uebersetzung/eu+quero+comer.html>

Der aus dem Portugiesischen ins Deutsche realisierte Satz (4) der Stufe II könnte auf Basis der Sätze in (1) und (2) so greifbar gemacht werden, dass der Hinweis „im Portugiesischen kommt der restliche Satz rechts von den Verben, im Deutschen zwischen die Verben“ für die autonome Rezeption und sogar Produktion möglicherweise ein nützliches Instrument darstellen kann. Der in Abb. 86 gezeigte zweite Satz „Um acht kann ich kommen“ enthält sowohl die Klammerstruktur der Stufe 4 als auch die Inversion der Stufe 5 und erscheint auf Basis der *processability theory* (s. Anfang dieses Kapitels) auf dem Niveau A1 spontan produktiv unmöglich.

Es sind weitere Adjunkte und Komplemente in Hinsicht auf ihre Abfolgen im Portugiesischen und im Deutschen zu vergleichen, sobald mehrere Adjunkte oder Komplemente realisiert werden. Da dies an dieser Stelle zu umfangreich ausfiel, wird die Ähnlichkeit der Übernahme der Elementsequenz „rechts vom Verb“ aus dem Portugiesischen zur Position „zwischen den Verbteilen“ nicht weiter betrachtet und bleibt Material für weitere Vergleichsarbeiten.

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass die robuste Erwerbshierarchie eine Orientierung für den didaktischen Umgang mit syntaktischen Strukturen im FSU darstellt. Über weitere, didaktisch aufbereitete Strukturen des Portugiesischen stellt sie eine begünstigende Hilfe zum Erwerb der nächsthöheren Stufe und zur Organisation der Erwerbsprozesse im Unterricht dar. Jedoch wird aus den Untersuchungen nicht deutlich, inwieweit Bewusstmachung beim gesteuerten und ungesteuerten Erwerb durch die Versuchspersonen eine Rolle spielte, da möglicher Transfer aus der L1 nicht bedeutet, dass er auch als tatsächlicher Transfer im Deutschen realisiert wird. Es wurde durchgängig von Bewegung der Satzelemente innerhalb des Deutschen, sprich intralingual, von einer Stufe zur nächsten gesprochen. Über bewusste Bewegung von Elementen über die Ausgangssprachliche Syntax hin zur deutschen Syntax wurde nichts ausgesagt. Um die Effektivität und Anwendbarkeit von bewusstmachendem Transfer im gesteuerten Spracherwerb zu festzustellen, müssen die präsentierten Vorschläge in einem größeren Rahmen untersucht werden. So könnte die Erwerbshierarchie nach Pienemann et al. bestätigt oder – ähnlich Tschirners Kritik zur Relevanz der Ausgangssprache – relativiert bzw. kontextualisiert werden.

(XXIX) W-Fragen

W-Fragen		
	Position 2	
Wie	heißen	Sie?
Wer	lernt	Deutsch?
Woher	kommen	Sie?
Wo	wohnst	du?
Was	magst	du?

Abbildung 87: Panorama A1, 2015:15

Como val você de saúde?

Wie geht es mit Ihrer Gesundheit?

Onde está ele?

Wo ist er?

Para onde foi ela?

Wohin ist sie gegangen?

Quando chegaram vocês?

Wann seid ihr angekommen?

Que estão vocês a fazer?

Was macht ihr gerade?

Abbildung 88: Hundertmark-Santos, 2014:351

Grundsätzlich besitzt jedes Fragepronomen ein semantisch ähnliches Gegenstück (wie=*como*, wer=*quem*, woher=*donde/de onde*, wo=*onde*, was=*(o) que*¹⁹). Viel eher geht es bei dieser Betrachtung aber um die Syntax: Die Verbzweitstellung bzw. die Nachstellung des Subjekts. Diese stellen für die meisten Ausgangssprachen eine größere Lernschwierigkeit dar, wie in Kapitel 3.3.5 zur *processability theory* dargelegt wird.

Hundertmark-Santos gibt als eine Form der Fragebildung im Portugiesischen die Voranstellung des Prädikats vor dem Subjekt an (vgl. ebd., 2014:351), welche somit eine dem Deutschen ähnliche Struktur aufweist: Abb.88 zeigt ähnliche Strukturen bezüglich der Form: Interrogativpronomen – Prädikat – Subjekt (– Adjunkt oder Komplement). Dies trifft nicht auf Fragen zu, die mit *wer* eingeleitet werden, da *wer* selbst das Subjekt darstellt. Das Fragepronomen *was* hat, genau wie im Portugiesischen (*(o) que*), zwei Funktionen (Subjekt oder Akkusativobjekt).

Formal betrachtet können die Fragewörter „woher“ und „wohin“ in ihrer zweigliedrigen Komposition transparent gemacht werden, um eine Relation zur Zweigliedrigkeit des Portugiesischen (*d(e) onde/ para onde*) herzustellen und so einen erinnerbaren Unterschied zu *wo* zu etablieren und Verwechslungen zu verringern.

19 <http://de.pons.com/>

(XXX) Ja/Nein-Fragen

Position 1		
Lernst	du Deutsch?	Ja, ich lerne Deutsch. Nein, ich lerne Englisch.

Abbildung 89: Panorama A1, 2015:21

Diese Form der Fragestruktur existiert im Portugiesischen nicht. Dennoch gibt es Möglichkeiten, die Struktur über bekanntes Wissen autonom konstruierbar zu machen.

Eine Möglichkeit besteht in der Nutzung der W-Frage-Struktur aus Unterkapitel XXIX, die die Nachstellung des Subjekts bereits enthält. Bewegt man nun das Fragewort als Information hinter das Subjekt, bleibt die Verb-Subjekt-Struktur erhalten:

- (1) **Was** magst du?
- (2) ... Magst du **YZ**?
- (3) **Woher** kommen Sie?
- (4) ... Kommen Sie **aus XZ**?

Eine andere Variante ist die Übernahme der gängigen Subjekt-Verb-Objekt-Fragestruktur des Portugiesischen (Objekt stehe hier als Platzhalter für sämtliche Adjunkte und Komplemente):

Behauptung:

Ela vem hoje mais cedo.

Sie kommt heute früher.

Frage:

Ela vem hoje mais cedo?

Kommt sie heute früher? Sie kommt heute früher?

Abbildung 90: Hundertmark-Santos, 2014:350

Neben der Ähnlichkeit, dass die Form der Fragebildung durch Anhebung der Intonation eines Aussagesatzes im Deutschen ebenfalls möglich ist, ist das Portugiesische eine Pro-Drop-Sprache. Dies bedeutet, dass die Realisierung von Subjekt- und/oder Objektpronomen in eindeutigen Kontexten nicht notwendig ist. Ausgehend von dieser geläufigen Standardstruktur ohne realisiertes Subjekt lässt sich die Regel der Nachstellung des Subjekt hinter das Verb (für das Deutsche) einführen:

– Para onde foi ele?
– Foi para Portugal.

– *Wohin ist er gefahren?*
– *Er ist nach Portugal gefahren.*

Abbildung 91: Hundertmark-Santos, 2014:83

Die dargestellte Antwort enthält kein Personalpronomen, wie es in der vorherigen Frage jedoch auftaucht (*ele*). Nimmt man die Antwortstruktur auf und lässt daraus eine Frage ins Deutsche formulieren, fehlt lediglich die Nachstellung des Subjekts für eine Ja/Nein-Frage:

(5) Foi para Portugal.

(6) Foi para Portugal? (laut Abb. 90 mögliche Frage)

(7) Fuhr **er/sie** nach Portugal?

Zu ignorieren ist hier das Tempus, welches sich für die Anfängerniveaus auch im Präsens formulieren lässt („Fährt er/sie nach Portugal?“).

Welche der beiden vorgestellten Möglichkeiten sich als effektiv erweist, gilt es (besonders in Hinblick auf die *processability theory* in Kapitel 3.3.5) in Unterrichtssituationen zu überprüfen, da sie die Inversion aus Stufe V beinhalten, aber bereits bekannte Strukturen des Portugiesischen aktivieren.

3.3.6 Plural, Komposita und Wortbildung auf *-in*

(XXXI) Nomen im Singular und Plural

-e /-''-e	-er /-''-er	-	-(e)n	-s
die Stifte	die Bilder	die Computer	die Brillen	die Handys
die Stühle	die Bücher		die Türen	

Abbildung 92: Panorama A1, 2015:31

Grundsätzlich existiert die Dichotomie von Singular und Plural in beiden Sprachen. Jedoch ist die Anzahl der regulären Pluralbildungen im Deutschen wie im Portugiesischen umfangreich, sodass an dieser Stelle keine Gesamtbetrachtung aller Endungen vorgenommen werden kann. Es finden sich jedoch Kategorien in beiden Sprachen wieder, die Ähnlichkeiten aufweisen.

Hauptendung für den portugiesischen Plural ist das *-s*, welches oft mit anderen phonetischen Änderungen einhergeht, im Folgenden die reguläre Bildung ohne jegliche Änderungen:

a cadeira	der Stuhl	-s	as cadeiras
o gato	die Katze		os gatos

Abbildung 93: Hundertmark-Santos, 2014:19

Einen *s*-Plural gibt es auch im Deutschen, allerdings wird dieser nur bei einer geringen Menge an Wörtern gebildet. Für diese Klasse von Substantiven könnte dennoch ein Hinweis in Form eines Zeichens oder Codes verwendet werden, der auf die reguläre

Pluralbildung im Portugiesischen verweist (beispielsweise „s-Wörter“). Natürlich lässt sich diese Klasse auch intralingual als „s-Wörter“ bezeichnet, zu vermuten ist eine bessere Verarbeitung bzw. Erinnerung durch den Bezug auf das L1-System.

Ein zweites Phänomen betrifft die Plurale im Deutschen, die sowohl im Singular als auch im Plural unverändert bleiben (s. Abb. 92: Computer → Computer). Auch im Portugiesischen gibt es solch eine Klasse:

o alferes	<i>der Fähnrich</i>	unver-	os alferes
o atlas	<i>der Atlas</i>	ändert	os atlas
o lápis	<i>der Bleistift</i>		os lápis
o ourives	<i>der Goldschmied</i>		os ourives

Abbildung 94: Hundertmark-Santos, 2014:19

Im Deutschen betrifft dies die meisten Ableitungen auf *-er*, allerdings gibt es auch lateinbasierte Wörter wie *Kasus*²⁰ und *Status*²¹, die sich nur in der Länge des letzten Vokals ändern ([u] → [u:]), aber sonst ihre Form beibehalten. Diese Gruppe von Verben könnte beispielsweise den Namen „*lápiss*-Verben“ tragen, um sie kursintern schnell greifbar zu machen und mit dem L1-System zu verknüpfen.

Das dritte Phänomen des Vokalwechsels bzw. der Umlautung in den ersten beiden dargestellten Pluralgruppen des Deutschen (s. Abb. 92: Stuhl → Stühle; Buch → Bücher) existiert in gewisser Hinsicht auch im Portugiesischen. Eine Gruppe der Pluralbildung sieht phonetisch eine Qualitätsänderung (Öffnung) des Stammvokals vor:

o jogo (jô)	<i>das Spiel</i>	os jogos (jó)
o olho (ô)	<i>das Auge</i>	os olhos (ó)
o ovo (ô)	<i>das Ei</i>	os ovos (ó)
o povo (pô)	<i>das Volk</i>	os povos (pó)

Abbildung 95: Hundertmark-Santos, 2014:21

Hervorgehoben sind in Abb. 95 der geschlossene Vokal <ô> und der offene <ó>, der durch die Pluralflexion entsteht. Auch wenn das Deutsche phonetisch keine Öffnung vorsieht, ist das Konzept einer Vokaländerung ähnlich. Der phonetischen Variante der Greifbar-machung der deutschen Umlautung steht einer orthographisch basierten Variante gegenüber. Eine andere, häufig vorkommende Variante Pluralbildung des Portugiesischen ist folgende:

20 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kasus>

21 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Status>

o leão	der Löwe	-ões ²	os leões
a canção	das Lied		as canções
a opinião	die Meinung		as opiniões
o ladrão	der Dieb		os ladrões
o trovão	der Donner		os trovões

Abbildung 96: Hundertmark-Santos, 2014:21

Die Endung *-ão* wird zu Endung *-ões* und erfährt somit eine Vokaländerung, die dem Prinzip der Umlautung des Deutschen nahe kommt. Zusätzlich wird die Vokaländerung orthographisch gekennzeichnet (da es sich um einen gänzlich anderen Laut handelt).

Es ist also abzuwägen bzw. zu testen, inwiefern sich entweder die phonetische Variante ohne graphische Markierung (o [o] → o [ɔ]), aber mit phonetischer Nähe der Laute, gegenüber der phonetisch-orthographischen Änderung (ão → ões) als effizienterer Transfer zur Sensibilisierung bzw. Beachtung der Umlautung im Deutschen eignet. Je nach Fall lassen sich auf diese Weise beispielhaft kursinterne Termini wie „*ovo*-Substantive“ oder „*leão*-Substantive“ einführen. Dies kann möglicherweise sogar in Kombination mit der Semantik des gewählten Terminus geschehen, etwa „*leão*-Substantive“, weil sie stark genug (wie ein Löwe) sind, ihren Vokal im Plural zu ändern, oder „*ovo*-Substantive“, weil sie beispielsweise nach dem Kochen merklich ihre Form (Konsistenz) ändern.

Für didaktische Verarbeitung der Vorschläge sei der individuelle Leser nochmals dazu aufgefordert, je nach Kontext und Kurs eigene Begrifflichkeiten und didaktische Verarbeitungsmöglichkeiten zu wählen.

(XXXII) Komposita

Komposita	(1) cachorro-quente ²² „Dog-Hot“	Hot-Dog
der Sommer + das Kleid	couve-flor „Kohl-Blume“	Blumenkohl
← das Sommerkleid	saca-rolhas „zieh-Korke“	Korkenzieher
	passatempo „Vergehzeit“	Zeitvertreib
	guarda-chuva „Schutz-Regen“	Regenschirm

Abbildung 97: Panorama A1, 2015:117

Das Prinzip, das den deutschen Determinativkomposita am nächsten kommt, ist im Portugiesischen in der Reihe der Wortbildungsmechanismen die Juxtaposition. Diese beschreibt eine bloße Nebeneinanderstellung der beiden zu verbindenden Elemente und schließt auf diese Weise Benennungslücken. Wie bei den Beispielen unter (1) ersichtlich

22 <https://www.normaculta.com.br/composicao-por-justaposicao/>

wird, ergeben die portugiesischen Varianten (links der Liste) in ihrer linear übersetzten Form (Mitte der Liste) jeweils immer genau die umgekehrte Realisationsreihenfolge als im Deutschen (rechts der Liste). Dies bedeutet, dass es grundsätzlich eine zweigliedrige Struktur für kompositaähnliche Formen gibt, die mit dem Hinweis ergänzt werden könnte, dass solche Formen „entgegen der Intuition“ rezipiert und produziert werden müssen. In Bezug auf die Autonomie der Lerner heißt das, dass sie insofern auf das Portugiesische zurückgreifen können, als dass sie eine portugiesische Form „rückwärts“ im Deutschen zu realisieren versuchen können.

(XXXIII) Wortbildung auf *-in*

Wortbildung <i>-in</i>		♂	♀
Student	Studentin	Lehrer	Lehrerin
Arzt	Ärztin	Arzt	Ärztin
Kaufmann	Kauffrau		

Abbildung 98: Panorama A1, 2015:16

Abbildung 99: Panorama A1, 2015:21

Das hier zu erlernende Konzept ist die feminine Form von Berufsbezeichnungen mit *-in*. Die Bildung von Feminina auf Basis von Maskulina bzw. grundsätzlich eine konzeptuelle Unterscheidung von maskulinen und femininen Formen besitzt das Portugiesische in Hinblick auf Wortbildung wie Genus. Auch die Suffigierung ist in diesem Fall ein bekanntes Mittel zur Bildung von Feminina. Der Unterschied im Portugiesischen besteht in der Verteilung der Wortbildungsgruppen zu den Feminina. Hundertmark-Santos führt folgende relevante Klassifizierungen in Hinblick auf die hier fokussierten Berufsbezeichnungen an:

- (1) Substantive, die statt *-o/-e* auf *-a* enden oder ein *-a* als angehängtes Suffix erhalten

		<i>o doutor</i>	<i>der Doktor</i>	<i>a doutora</i>
		<i>o deus</i>	<i>der Gott</i>	<i>a deusa</i>
<i>o mestre</i>	<i>der Lehrer</i>	<i>o aprendiz</i>	<i>der Lehrling</i>	<i>a aprendiz</i>
<i>a mestra</i>	<i>die Lehrerin</i>	<i>o espanhol</i>	<i>der Spanier</i>	<i>a espanhola</i>

Abbildung 100: Hundertmark-Santos, 2014:14

- (2) Substantive, die nur eine Form für maskuline und feminine Formen haben

<i>a) mit Endung auf -ante, -ente, -inte:</i>		<i>d) und andere wie:</i>	
<i>o, a estudante</i>	<i>der Student, die Studentin</i>	<i>o, a camarada</i>	<i>der Kamerad, die Kameradin</i>
<i>o, a agente</i>	<i>der Agent, die Agentin</i>	<i>o, a colega</i>	<i>der Kollege, die Kollegin</i>
<i>o, a cliente</i>	<i>der Kunde, die Kundin</i>		

Abbildung 102: Hundertmark-Santos, 2014:17

c) mit Endung auf **-ista**:

o, a artista	<i>der Künstler, die Künstlerin</i>
o, a cientista	<i>der Wissenschaftler, die Wissenschaftlerin</i>
o, a dentista	<i>der Zahnarzt, die Zahnärztin</i>
o, a fadista	<i>der Fadosänger, die Fadosängerin</i>
o, a jornalista	<i>der Journalist, die Journalistin</i>
o, a pianista	<i>der Pianist, die Pianistin</i>
o, a socialista	<i>der Sozialist, die Sozialistin</i>

Abbildung 101: Hundertmark-Santos, 2014:16

Das Suffix „-in“ dient zur produktiven Bildung von Feminina im Deutschen und trifft bis auf wenige Ausnahmen zu. Der ähnliche Suffigierungsprozess ist im Portugiesischen auf Gruppe (1) beschränkt (Abb. 100 zeigt lediglich einen Ausschnitt der Menge). Mehr Aufmerksamkeit sollten die in Gruppe (2) aufgeführten Berufsbezeichnungen erhalten: Die meisten existieren im Deutschen als interkomprehensiv Internationalismen, verhalten sich morphologisch aber abweichend. Während das Deutsche weiterhin regelmäßig mit *-in* suffigiert (z.B. Student – Studentin, Artist – Artistin, Journalist – Journalistin), variiert das Portugiesische nur im Artikel (*o, a*). Das Prinzip ist im Deutschen transparent, könnte trotz ähnlicher Wörter und Konzepte in Gruppe (2) jedoch leichte Schwierigkeiten bereiten, da von portugiesischer Seite her das Genus wie in Gruppe (1) auch morphologisch markiert werden muss. Da sich das Prinzip jedoch auf fast alle Berufsbezeichnungen im Deutschen bezieht, sollte diese Schwierigkeit (falls sie überhaupt auftritt) nicht lange andauern.

3.3.7 zuerst – dann – danach

zuerst – dann – danach

Zuerst habe ich in einem Hochhaus gewohnt.

Dann habe ich in einer Dachwohnung gewohnt.

Danach habe ich in einem Bauernhaus gewohnt.

Abbildung 103: Panorama A1, 2015:95

Bei dieser Betrachtung geht es vorrangig um die Kohärenz von Aussagen und Beiträgen. Es verwundert nicht, dass auch das Portugiesische über ähnliche Mittel verfügt, zeitliche Abfolgen und Zusammenhänge darzustellen. Für die hier fokussierten ist dies laut dem Online-Wörterbuch Pons²³ über folgende Übersetzungsäquivalente möglich: *zuerst-primeiro*; *dann-depois*; *danach-a seguir*.

23 <http://de.pons.com/>

Die Erstellenfähigkeit soll hier nicht verglichen werden, da die Position 1 im Satz in Kapitel 3.3.5 zur *processability theory* bereits betrachtet wird. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die drei Adverbien im Deutschen Erststellenfähigkeit besitzen.

3.4 Kontrastive Analyse von „Panorama – A2“

3.4.1 Strukturen mit Präpositionen

(XXXIV) Präpositionen „durch“, „an ... vorbei“, „gegenüber von“, „gegen“

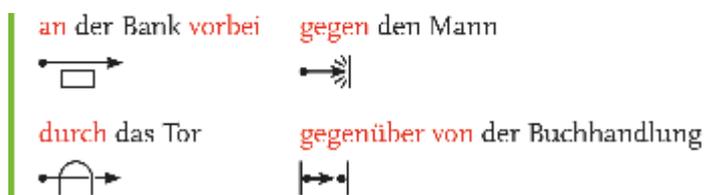


Abbildung 103: Panorama A2, 2016:15

am Bahnhof **vorbei** und dann rechts **passa a estação e depois à direita**

Abbildung 104: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=vorbei&l=dept&in=&lf=de>

Ich könnte mal versuchen, dich gegen die Wand zu werfen.	contra	<i>gegen</i>
↳ Aposto que conseguia atirar-te contra a parede .		
Der einzigste Ausweg ist durch den Wald .	por (heutige Form von «per»)	<i>durch; von; pro</i>
↳ A única saída é pela floresta .		
Weißt du, das Hotel gegenüber vom Bahnhof , da...	em frente de	} <i>gegenüber</i>
↳ Planeamos encontrar-nos no hotel em frente à estação .	defronte de	

Abbildung 106: Hundertmark-Santos, 2014:271-272

Abbildung 105: Siehe Fußnote 24

Beginnend mit den eingliedrigen Präpositionen (gegen, durch) ist zu sagen, dass ebendiese nach Hundertmark-Santos (Abb. 106) in ihrer portugiesischen Entsprechung (*contra, por*) ebenfalls eingliedrig sind. Die Beispiele in Abb. 3 zeigen ähnliche Verwendungskontexte (gegen die Wand=*contra a parede*; durch den Wald=*pela floresta*) für die vom Kursbuch intendierten lokalen Bedeutungen. Im Deutschen ist, wie erwähnt, die Kasusmarkierung bei der Nominalphrase (sprich an möglichen Adjektiven, Artikeln und Nomen selbst) zu beachten.

Die zweigliedrige Zirkumposition „an...vorbei“ findet bei Hundertmark-Santos' Auflistung von Präpositionen kein Äquivalent. Im Online-Wörterbuch Pons (s. Abb. 104) wird diese Struktur durch das Verb „passar“ im Portugiesischen ausgedrückt, die im Deutschen neben zahlreichen anderen Übersetzungsvarianten auch als *vorbeigehen* wiedergegeben wird²⁵. Funktional besitzt das Portugiesische dementsprechend eine Möglichkeit, diesen Sachverhalt auszudrücken, formal jedoch unterscheiden sich die Wortklassen (im Dt.

24 <http://www.reverso.net/translationresults.aspx?lang=DE&direction=portugiesisch-deutsch; Suche nach „gegen die Wand“, „durch den Wald“ und „gegenüber vom“ .>

25 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=passar&l=dept&in=&lf=de>

Zirkumposition=im Pt. Verb). Da Präpositionen, wie dargestellt, dem Portugiesischen nicht fremd sind, sollte der Gedanke, dass auch *passar* in Form von Präpositionen ausgedrückt werden kann, keine Schwierigkeit für Lerner darstellen.

Die letzte hier zu betrachtende Präposition ist das zweigliedrige *gegenüber von*, welches im Portugiesischen zwei Varianten (Abb. 106) aufweist. Darüber hinaus zeigen diverse Internetseiten als Äquivalente für *gegenüber von*²⁶ die Alternative „em frente a“ (s. Abb. 105), was aber beim Transfer ins Deutsche keinerlei Unterschied machen sollte. Der zweite Teil der Konstruktion (von) wird auch im Portugiesischen (sofern mit der zweigliedrigen Konstruktion „defronte de“ verglichen) abermals durch ein *de* repräsentiert, wie Hundertmark-Santos' Auflistung (2014:271-272; s. auch Kapitel XI dieser Arbeit) zeigt.

(XXXV) Präpositionen „ab“, „bis“ und „zwischen“ (+ Zeitangabe)

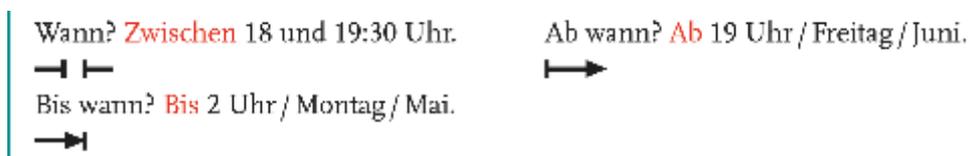


Abbildung 107: Panorama A2, 2016:47

entre	zwischen
até	bis

Abbildung 108: Hundertmark-Santos, 2014:271

Então onde estava entre às 12:30 e 2 da manhã de Domingo, Brendan?	Wo sind Sie Sonntag Nacht zwischen 0:30 Uhr und 2 Uhr gewesen, Brendan?
Quer que eu fique outra vez até às sete . Ich bin bis Dienstag in Los Angeles. Diese Verträge sind bis Mai 2011 gültig.	Sie will, dass ich wieder bis 19:00 bleibe. Eu estarei em Los Angeles até terça . Estes contratos são válidos até Maio de 2011.
No meu caso, três voos - a partir das sete e meia da manhã - das Astúrias até Estrasburgo. Ich bin offiziell wieder voll einsatzbereit, ab Montag .	Für mich sind es beispielsweise drei Flüge - Abflug um 7.30 Uhr - von Asturien nach Straßburg. Eu voltei oficialmente à operacionalização total, a partir de segunda-feira .
Wie Sie wissen, gilt die neue Richtlinie für Wirtschaftsbeteiligte ab Juli 2011 .	Como sabem, a nova directiva aplicar-se-á aos operadores económicos a partir de Julho de 2011.

Abbildung 109: Siehe Fußnote 27

Für die Präposition „zwischen“ nennt Hundertmark-Santos das Gegenstück „entre“ (s. Abb. 108). Die sowohl eingliedrig als auch pränominal ähnliche Präposition wird im

26 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/gegen%C3%BCber+von>

27 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „entre às“, „ate às“, „bis Dienstag“, „bis Mai“, „a partir das“, „ab Montag“, „ab Juli“.

Deutschen ohne Artikel vor den Zeitangaben verwendet. Dies stellt eine Simplifizierung ins Deutsche dar (s. Abb. 109: *entre às 12.30 e...*=zwischen 00:30 und...).

Die Präpositionen „ab“ und „bis“ für temporale Angaben kommen im Portugiesischen in den drei angegebenen Kontexten (Uhrzeit, Wochentag, Monat) ebenfalls mit jeweils ein und derselben Präposition (*até, a partir de*) vor. Dies zeigen die Beispiele in Abb. 109. Während *bis* wie *até* eingliedrig ist, wird *ab* durch ein Konjunkt aus drei Teilen repräsentiert (*a partir de*), deren Form beim Transfer ins Deutsche zu einem alleinigen *ab* simplifiziert wird.

Die in XXXIV und XXXV verglichenen Präpositionen bieten sowohl syntaktische als auch funktionale Ähnlichkeiten in größerem Maße an: Das Deutsche realisiert keine Artikel stellt somit eine simplifizierte Variante dar. Dies gilt auch für die mehrgliedrigen Konstruktionen im Portugiesischen (*defronte de, a partir de*), die im Deutschen entweder gleich viele oder weniger Glieder haben (gegenüber von, ab).

(XXXVI) Präposition „aus“ (+ Material)

Präposition *aus* (Material)

eine Lampe **aus** Glas/Holz/Metall

Abbildung 110: *Panorama A2, 2016:53*

Este anel é de ouro/de prata.

Dieser Ring ist aus Gold/aus Silber.

Tenho uma mesa de mármore.

Ich habe einen Tisch aus Marmor.

Agora já há vestidos de papel.

Jetzt gibt es schon Kleider aus Papier.

Abbildung 111: *Hundertmark-Santos, 2014:290*

Zur Beschreibung von Gegenständen aus einem bestimmten Material weist das Portugiesische eine ähnliche Struktur hinsichtlich der syntaktischen Form und Funktion auf. Die deutsche sowie die portugiesische Konstruktion bestehen aus einer pränominalen Präposition und einem artikellosen Substantiv, wie die Beispiele in Abb. 110 und 111 zeigen.

Zusätzlich taucht abermals *de* auf, welches im Deutschen einem der von Hundertmark-Santos aufgelisteten äquivalenten Formen entspricht (hier: von) (s. Kapitel XI). Allerdings ist nicht transparent, wann *de* im Deutschen *von* und wann *aus* repräsentiert und ob eine greifbare Regel für die Unterscheidung für Lerner gefunden und formuliert werden kann. Diese Frage soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da die notwendigen Analysen zu umfangreich wären.

(XXXVII) *zum* + Nomen (deverbale Ableitung)

navigieren	<i>zum</i> Navigieren	Ich habe eine App zum Navigieren.
Zeitungen lesen	<i>zum</i> Lesen <i>von</i> Zeitungen	Das ist eine App zum Lesen von Zeitungen.

Abbildung 112: Panorama A2, 2016:85

Sou um empresário litigioso, e preciso de um café <i>para</i> levar.	Isso é um ornamento, não é algo <i>para</i> comer. ↳ Das ist Dekoration, nichts <i>zum</i> Essen.
↳ Ich bin ein prozessfreudiger Geschäftsmann und ich brauche einen Kaffee <i>zum</i> Mitnehmen.	

Abbildung 113: siehe Fußnote 28

Die deverbale Ableitung mit der Präposition „zum“ in finaler Funktion (Ausdruck des Zwecks) hat auch im Portugiesischen eine ähnliche Konstruktion. Mit Ausnahme des fusionierten Artikels in *zum* (zu+dem), wird im Portugiesischen die zweck- bzw. richtungsweisende Präposition „para“ mit darauffolgendem Infinitiv verwendet (s. Abb. 113: *para levar*=zum Mitnehmen; *para comer*=zum Essen). Bei beiden Strukturen handelt es sich um fixe, unflektierbare Einheiten, die im Deutschen zwar nominalisiert sind (orthographisch durch den Großbuchstaben: Navigieren, s. Abb. 112), oberflächlich aber nicht von einem Verb zu unterscheiden sind. Auch *zum* bleibt fest, sodass trotz scheinbarer Notwendigkeit, den Artikel kennen zu müssen, keine zusätzliche Schwierigkeit für einen Transfer ins Deutsche entsteht.

Bei einer fakultativen Ergänzung durch ein Präpositionalattribut im Deutschen (s. Abb. 112: von Zeitungen) wird im Portugiesischen lediglich ein direktes Objekt angeschlossen und keine zusätzliche Präposition eingefügt, da der portugiesische Infinitiv als tatsächliches Verb im Satz agiert und dementsprechend Komplemente regieren kann. Somit sollte sich bei dem Transfer auf die zu realisierende Präposition „von“ fokussiert werden, da die deverbale Struktur selbst in Form und Funktion bereits ähnlich ist.

(XXXVIII) Wechselpräpositionen

Da Präpositionen im Portugiesischen grundsätzlich nur eine Form regieren, existiert kein ähnliches Phänomen. Dennoch bezieht sich die Besonderheit von Wechselpräpositionen auf den Erwerb von Dativ und Akkusativ mittels Präpositionalphrasen, wie in Unterkapitel XXI bereits angemerkt. Dementsprechend sei bei der Applikation der im genannten

28 <http://www.reverso.net/translationresults.aspx?lang=DE&direction=portugiesisch-deutsch>; Suche nach „para levar“ und „para comer“.

Unterkapitel aufgezeigten Vorschläge der Autoren auch das Phänomen der Wechselprepositionen einzubeziehen.

(XXXIX) Relativsätze mit Präposition und Relativpronomen im Dativ

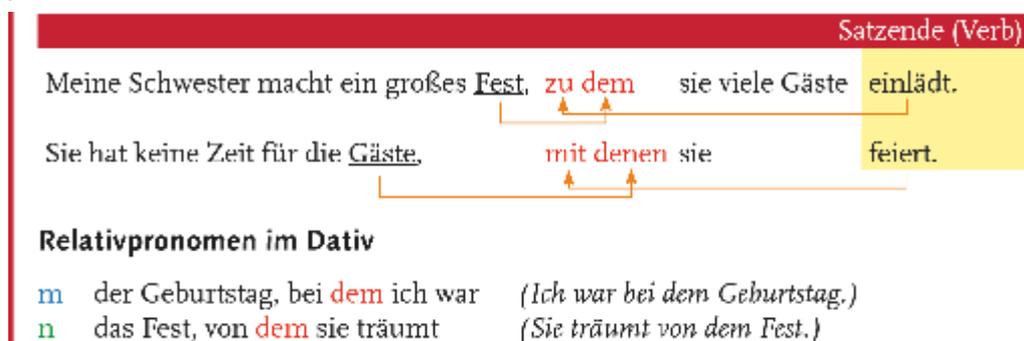


Abbildung 114: Panorama A2, 2016:127

Diese Party, zu der du mich bringen wirst... hat eine sehr strenge Kleiderordnung.

Esta festa à qual está prestes a levar-me... tem um código de roupa muito restrito.

Das sind die Leute, mit denen du spielst.

Essas são as pessoas com quem jogas.

Abbildung 115: Siehe Fußnote 29

Fokus dieses Unterkapitels ist die syntaktische Existenz von Relativsätzen mit Präpositionen. Die mit Relativsätzen einhergehende Verbendstellung soll nicht betrachtet werden. Diese wird in Kapitel 3.4.3 in Zusammenhang mit der *processability theory* näher erläutert.

Relativpronomen können auch im Portugiesischen von einer Präposition regiert werden. Zwar wird kein Kasus markiert, die syntaktische Struktur und deren Funktion selbst sollten jedoch keinerlei Verständnisprobleme bereiten. Wie Abb. 115 zeigt, werden für Relativpronomen im Portugiesischen die formgleichen Interrogativpronomen verwendet (*a qual*-welche; *quem*-wer; *quem*-der/dem/den (Person)), im Deutschen dagegen entsprechen die Relativpronomen meist den definiten Artikeln (*der/dem/den*; seltener: *welcher/m/n*).

Bei den Relativpronomen im Dativ wird auf das Unterkapitel XV verwiesen, da durch die Formgleichheit von Relativpronomen und definitivem Artikel im Dativ (*dem-dem*) kein Unterschied zu einer Präpositionalphrase mit Dativ besteht.

(XL) Verben mit Präpositionen

Diese grammatische Kategorie birgt im Portugiesischen größeres Ähnlichkeitspotential.

29 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „Party, zu der“ und „Leute, mit denen“.

sich ärgern über (Akk.)	warten auf (Akk.)	träumen von (Dat.)
sich freuen über (Akk.)	sich freuen auf (Akk.)	einladen zu (Dat.)
sich informieren über (Akk.)	denken an (Akk.)	gehören zu (Dat.)
sich interessieren für (Akk.)		

Abbildung 116: Panorama A2, 2016:133

Sowohl Verben mit Präpositionen als auch die in Abb. 116 dargestellten reflexiven Verben mit Präpositionen existieren im Portugiesischen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Verben, die laut Online-Wörterbuch PONS zusätzlich zur syntaktischen Struktur auch semantisch eine Ähnlichkeit aufweisen und somit einen besonders starke Transferbasis bieten. Von den im Kursbuch präsentierten Verben lässt sich in PONS³⁰ Folgendes finden (Schema wie in Abb. 116 beibehalten):

1 zangar-se com	2 esperar por	3 sonhar com
4 alegrar-se com	5 ficar contente com	6 convidar para
7 informar-se sobre	8 pensar em	9 fazer parte de
10 interessar-se por		

Zunächst fallen sowohl die Anzahl der Glieder als auch die ähnlichen Wortklassen bei allen Übersetzungsäquivalenten (außer 5 und 9) auf. Bis auf diese beiden Fälle stimmen die Zahl der Glieder und die Struktur mit Verb, Reflexivpronomen und Präposition auf (man beachte, dass das Reflexivpronomen im brasilianischen Portugiesisch in den meisten Fällen vor dem Verb realisiert wird und somit auch linear dem deutschen Infinitiv ähnelt: *se zangar com*-sich ärgern über). Fälle (5) und (9) werden durch jeweils andere Konstruktionen (Kopulaverb „ficar“ und Funktionsverbgefüge) repräsentiert. Bei den übrigen Beispielen sind Divergenzen in den zu gebrauchenden Präpositionen anzumerken. Wie in mehreren Unterkapiteln bereits dargelegt, ist eine 1-zu-1-Zuschreibung von portugiesischer zu deutscher Präposition je nach Fall abzuwägen. Beispiele (1), (4) und (7) zeigen im Deutschen die gleiche Präposition (über), im Portugiesischen unterscheiden sie sich bei einem Verb (*com-com-sobre*). Folgt man Hundertmark-Santos' (2014:271) gelisteter Darstellung der Präpositionsäquivalente zwischen Deutsch und Portugiesisch, so ergibt sich folgendes Muster:

1 mit	2 durch; von	3 mit
4 mit	5 mit	6 für; nach
7 auf; über	8 in	9 von; aus
10 durch; von		

30 <http://de.pons.com/>

Vergleicht man die Präpositionen als Transferbasis mit den deutschen Präpositionen in Abb. 116, so fällt auf, dass es lediglich eine äquivalente Präposition gibt (7: *sobre*-über). Dies bedeutet für den FSU, dass der Fokus unbedingt auf die Auswahl der richtigen Präposition bei den dargestellten Verben liegen sollte. Hinsichtlich des Verständnisses solcher Art Verben und deren Struktur sollte es jedoch keinerlei Probleme geben, da sowohl die syntaktische Struktur als auch die Anzahl der Glieder ähnlich realisiert wird. Für Folgearbeiten kann eine Großgruppe von Verben mit Präpositionen herangezogen werden, um mehr transferierbare ähnliche Präpositionen zu finden als hier gezeigt, da die Verben des Kursbuchs lediglich einen kleinen, möglicherweise ausnahmebehafteten, Ausschnitt der Verbklasse zeigen. Das geschlussfolgerte Urteil, dass lediglich ein von zehn Präpositionen bei Verben (laut Hundertmark-Santos) übereinstimmen, könnte dementsprechend das Gesamtbild verzerrt darstellen. Dennoch ist anzumerken, dass Hundertmark-Santos' Liste der äquivalenten Präpositionen bereits ein verzerrtes Bild diesbezüglich bereitstellt, wie sich bereits bei mehreren Unterkapiteln zu Präpositionen zeigte.

(XLI) Fragewörter mit *wo(r)*-

Ich denke **an** den Sommer. **Woran** denkst du?

Ich lade dich **zum** Festival ein. **Wozu** lädst du mich ein?

Abbildung 117: *Panorama A2, 2016:133*

Woran denkst du, wenn du den Schnee siehst?

Wozu sind diese alten Spiegel gut?

Em que pensas, quando olhas para a neve?

Para que são estes espelhos velhos?

Abbildung 118: *Siehe Fußnote 31*

Die hier zu erwerbende Form sind die mit Präpositionen fusionierten Interrogativpronomen, bei denen das analytisch gedachte *was* (z.B. ?an was) zu einem *wo(r)*- (s. Abb. 117: *woran*) wird. Hinzu kommt eine Inversion der gedachten *was*-Struktur zur *wo(r)*-Struktur. Im Portugiesischen ist es ebenfalls möglich, Interrogativpronomen mit einer Präposition zu begleiten. (s. Abb. 118: *em que*=*woran*; linear: *an was*). Dabei bleibt die prä(pro)nominal Struktur vorhanden und entspricht somit der gedachten (hin und wieder umgangssprachlich realisierten) *was*-Struktur. Das Portugiesische kann hierbei dennoch als Stütze dienen, indem auf eine „kontraintuitive“ Bildung auf Basis der portugiesischen

31 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „Woran denkst du“ und „Wozu“.

Konstruktion gebaut wird, so wie es bei den Substantivkomposita aus Unterkapitel XXXII der Fall war. Somit wäre das Transferprinzip der „Inversion auf Basis der Intuition“, sofern man der Kursbuchprogression folgt, bereits bekannt und als Bewusstmachungsmethode wiederverwendbar. Auch hier handelt es sich um ein gewisses Kompositum, welches invertiert gebildet wird.

3.4.2 Verbformen und spezielle Verben

(XLII) Partizip II bei untrennbaren Verben

regelmäßig	unregelmäßig
(c)t: bestellt, erzählt ...	(c)n: bekommen, vergessen, gefallen, empfohlen, entscheiden ...

Verben mit **be-**, **emp-**, **ent-**, **er-**, **ge-**, **ver-** bilden das Partizip II **ohne ge-**.

Abbildung 119: Panorama A2, 2016:15

In Referenz auf das Unterkapitel IV (trennbare Verben) kann an dieser Stelle nur wiederholt werden, dass das Prinzip von Präfixverben (untrennbare Verben) im Portugiesischen ebenfalls produktiv existiert. Die hier vom Kursbuch dargestellte Gruppe der regelmäßigen Partizip-II-Bildungen (s. Abb. 119) entspricht morphologisch dem generellen Bildungsprinzip für das Partizip II im Portugiesischen, indem suffigiert wird:

1 bestell-t

2 ped-ido³²

Verben, die ihr Partizip II also ohne das Präfix *ge-* bilden, könnten auf dieser Basis terminologisch zu einer Gruppe zusammengefasst werden und im Unterrichtsverlauf aktiv markiert werden. Dies könnte beispielsweise über den generellen Hinweis „Bildung ähnlich dem Portugiesischen“, etwa durch ein Asterisk (*) hinter dem Verb, geschehen. Diese Markierung ließe sich folglich prinzipiell auf vielerlei vorherig dargestellte Phänomene als Bewusstmachung und autonome Erinnerungsmöglichkeit innerhalb des FSU anwenden.

Bei der Gruppe der unregelmäßigen Verben gibt es im Deutschen verschiedene Gruppierungsmöglichkeiten. Allein die fünf präsentierten Verben weisen unterschiedliche Merkmale hinsichtlich ihrer Stamm(vokal)änderung auf: *bekommen*, *vergessen* und *gefallen* entsprechen formal ihrer Infinitivform; *empfohlen* und *entschieden* (fehlerhaft im

32 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=bestellen&l=de&in=&lf=de>

Kursbuch: entscheiden(!)) gehören jeweils einer spezifischen Ablautgruppe an (empfehlen-empfehl-empfohlen; entscheiden-entschied-entschieden). Darüber hinaus lassen sich weitere Ablautreihen finden. Es stellt sich die Frage, ob all jene Ablautreihen unter der umfassenden Kategorie „unregelmäßig“ zu fassen sind, oder ob es im Portugiesischen ebenfalls Partizipien gibt, die eine gewisse Stammvokaländerung aufweisen und als Erinnerungshilfe dienen können. Für die erstgenannte Gruppe, in der Infinitiv und Partizip II übereinstimmen, gibt es im Portugiesischen keine ähnlichen Formpaare. Aufgrund der Vielzahl an Ablautreihen sollen folglich einige Anregungen für Ähnlichkeiten gegeben werden. Eine komplexere Vergleichsanalyse von Partizipien könnte in einer Folgearbeit in Betracht gezogen werden.

Löst man sich von der Restriktion der Betrachtung auf ausschließlich untrennbare Verben, so lassen sich einige zusätzliche Transferanregungen für Partizipien finden.

Da Stamm(vokal)änderungen dem Portugiesischen nicht unbekannt sind, können für einen ersten Ansatz die häufigsten irregulären Verben betrachtet werden³³:

- | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 1 <u>ver</u> - <u>visto</u> | 2 <u>vir</u> - <u>vindo</u> | 3 <u>opri</u> mir- <u>opress</u> o | 4 <u>abri</u> r- <u>aberto</u> |
| 5 <u>impr</u> imir- <u>impress</u> o | 6 <u>fazer</u> - <u>feito</u> | 7 <u>eleger</u> - <u>eleito</u> | etc. |

Bei den hier ausgewählten Verben fällt auf, dass ein Wechsel von <e> zu <i> (1;7) bzw. <i> zu <e> (3;4;5) präsent ist, bei anderen ein Konstantenwechsel bzw. -epenthese (2: <-nd->; 3: <-ss->; 4: <-rir> → <-erto>; 5: <-ss->; 6: Wegfall von <-z->; 7: Wegfall des <-g->). (1) und (7) könnten als Transfer für deutsche Verben dienen, die beispielsweise das Muster <ei> zu <i> aufweisen, da das Ziel-<i> im Partizip der Fokus ist:

- 8 reiten-geritten; pfeifen-gepiffen; leiden-gelitten; streiten-gestritten etc.

Eine weiterer Vorschlag entfällt auf diejenigen Verben im Deutschen, die im Partizip II ihren Stammvokal durch (orthographische) Dopplung der Konsonanten bilden, z.B.:

- 9 schießen-geschossen; gießen-gegossen; reißen-gerissen; sitzen-gesessen
 10 nehmen-genommen etc.

Das zu Reihe (9) ähnliche Phänomen lässt sich im Portugiesischen bei den Verben (3) und (5) im Auftauchen des -ss- wiederfinden. Diese Dopplungen finden auch unter (8) und (10) statt, allerdings ist fraglich, ob eine Bezeichnung (beispielsweise „*opresso*-Verben“) für das Bewusstmachen der Konsonantendopplung der – beispielhaft –, „*visto*-Verben“ in (8) verwendet werden kann, die wiederum den Stammvokalwechsel markieren. Im FSU muss

33 <http://www.conjuga-me.net/>; Suche nach „ver“, „vir“, „oprimir“, „abrir“, „imprimir“, „fazer“, „eleger“

dann besonders deutlich gemacht werden, warum welche Verbgruppenbezeichnung für welches Phänomen gewählt wurde, um den Transfer angemessen zu fördern und keine Verwirrung zu verursachen. Wie erwähnt, sollen die Beispiele als Anregungen für größere Vergleichsprojekte dienen und keineswegs vollständige Vorschläge darstellen.

(XLIII) *könnte-*

Höfliche Bitten

Könnten Sie mir bitte helfen?
Könntest du mir helfen?
Könntet ihr eine Flasche Wein mitbringen?

Abbildung 120: Panorama A2, 2016:21

eu poderia
 tu poderias
 ele/ela poderia
 nós poderíamos
 vós poderíeis
 eles/elas poderiam

Abbildung 121: Siehe

Fußnote 34

Könnten Sie bitte die Tür aufmachen?

Könnten Sie das für mich abschicken?

Também **poderia** ajudar-vos com outras sugestões.

Abbildung 122: Siehe Fußnote 35

Poderia abrir a porta, **por favor**?

Poderia postar isto para mim, **por favor**?

Ich könnte Euch auch mit einigen anderen Vorschlägen helfen.

In diesem Unterkapitel wird die häufige Funktion von *könnte-* im Sinne einer höflichen Bitte betrachtet. Unabhängig von der linguistisch analysierbaren Struktur (Konjunktiv II von *können*), bildet das Portugiesische im sogenannten (und in vorherigen Unterkapiteln immer wieder erwähnten) Konditional eine ähnliche synthetisch suffigierte Struktur mit ähnlicher Funktion (*poderia-*), die von einem Infinitiv gefolgt wird (s. Abb. 122: *Könnten...aufmachen=Poderia abrir...*). Die in Abb. 122 gezeigten Beispiele zeigen kontextuell ähnliche Einsatzbereiche in Frage- und Aussagesätzen, die mit einem *bitte=por favor* ergänzt werden können, um die Höflichkeit besonders hervorzuheben. Diese mag in Brasilien einen weniger bedeutsamen Wert haben, weswegen auf die pragmatische Relevanz (wie auch schon im Umgang mit *você=du* generell für Personen verwendet wird) im Speziellen eingegangen werden sollte. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit pragmatischen Kontexten, in denen Höflichkeit sprachlich realisiert wird, soll an dieser Stelle nicht geschehen und bleibt Material für weitere Vergleichsanalysen. Eine weitere formale Ähnlichkeit betrifft die vielfach genannte Konjugationsgleichheit der 1. und 3. Person Singular (*ich könnte-er könnte* vs. *eu poderia-ele poderia*, s. Abb. 121),

34 <http://www.conjuga-me.net/verbo-poder>

35 <http://context.reverso.net/übersetzung/deutsch-portugiesisch>; Suche nach „Könnten Sie bitte“, „Könnten Sie“ und „poderia“.

die unter das gleiche Muster wie die Modalverben und Präteritalformen im Deutschen fallen (s. Unterkapitel V, VI und XIII).

(XLIV) *sollte-*

Ratschläge mit *sollte-*

ich	sollte	wir	sollten	
du	solltest	ihr	solltet	Er sollte mehr Sport machen.
er/es/sie	sollte	sie/Sie	sollten	Du solltest im Bett bleiben.

Abbildung 123: Panorama A2, 2016:101

Você deveria tomar conta de sua mãe doente.

Du solltest dich um deine kranke Mutter kümmern.

Você deveria aprender a usar seu dicionário.

Du solltest dein Wörterbuch benutzen lernen.

Abbildung 124: <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/portugiesisch-deutsch/Voc%C3%AA+deveria>

eu deveria
 tu deverias
 ele/ela deveria
 nós deveríamos
 vós deveríeis
 eles/elas deveriam

Abbildung 125: Siehe
 Fußnote 36

In Anlehnung an das vorherige Unterkapitel zu *könnte-* erfüllt *sollte-* dieselben Vergleichskriterien: Die deutsche Konjunktiv-II-Form von *sollen* entspricht einer synthetisch suffigierten Konditionalform (*deveria-*), die in ähnlichen Kontexten (s. Abb. 124) eingesetzt werden kann, um Ratschläge zu erteilen. Weiterhin werden beide Verbkonstruktionen mit einem Infinitiv gebildet (s. Abb. 124: *deveria tomar conta...= solltest...kümmern*). Dabei ist für die Lerner irrelevant, um welche linguistische Tempus- und Modusform es sich bei *sollte-* (*könnte-* und auch *möchte-*) handelt, da die linguistische Deskription keinen kommunikativ-funktionalen Wert für den Lerner aufweist.

Formal gesehen fällt auch dieses Paradigma in die Regel der Gleichheit von 1. und 3. Person Singular, sowie es auch im Deutschen der Fall ist (s. Abb. 123/125: *ich sollte-er sollte vs. eu deveria-ele deveria*).

36 <http://www.conjuga-me.net/verbo-dever>

(XLV) reflexive Verben



Abbildung 126: Panorama A2, 2016:47

<p>Ich beeile mich.</p> <p>Wie fühlst du dich in deinem Alltag?</p> <p>Rudi ärgert sich.</p> <p>Wollen wir uns mal wieder treffen?</p> <p>Ihr entschuldigt euch.</p> <p>Die Kinder streiten sich.</p> <p><i>genauso: sich erholen, sich freuen ...</i></p>	<p>Reflexivpronomen</p> <table border="0"> <tr><td>ich</td><td>mich</td></tr> <tr><td>du</td><td>dich</td></tr> <tr><td>er/es/sie</td><td>sich</td></tr> <tr><td>wir</td><td>uns</td></tr> <tr><td>ihr</td><td>euch</td></tr> <tr><td>sie/Sie</td><td>sich</td></tr> </table>	ich	mich	du	dich	er/es/sie	sich	wir	uns	ihr	euch	sie/Sie	sich	<p>esquecer-se <i>vergessen</i></p> <p>esqueço-me</p> <p>esqueces-te</p> <p>esquece-se</p> <p>esquecemo-nos</p> <p>(esqueceis-vos)</p> <p>esquecem-se</p>
ich	mich													
du	dich													
er/es/sie	sich													
wir	uns													
ihr	euch													
sie/Sie	sich													

Abbildung 127: Panorama A2, 2016:47

Abbildung 128: Panorama A2, 2016:47

Abbildung 129: Hundertmark-Santos, 2014:198

Wie bereits in Unterkapitel VII zu den Verben mit Präpositionen erwähnt, verfügt auch das Portugiesische über ein Vielzahl reflexiver Verben. Das dazugehörige Reflexivpronomen wird wie im Deutschen in Abhängigkeit vom Subjekt flektiert (s. Abb. 127/128). Das in Abb. 129 gezeigte Beispiel stellt den europäisch-portugiesischen Standard dar, bei dem das Reflexivpronomen enklitisch am Verb steht. Die brasilianische Variante hingegen bevorzugt die Voranstellung des Pronomens (*eu me esqueço*), wodurch verschiedene syntaktische Satzstellungen mit reflexiven Verben unterschiedliche Transferbasen bieten. In Aussagesätzen, bei denen das Subjekt an erster Position steht, bietet sich der Vergleich mit der gehobeneren, schriftsprachlicheren Nachstellung der Pronomen an:

- 1 ich beeile mich (s. Abb. 127)
- 2 eu apresso-me³⁷

Bei der Besetzung der ersten Position ähnelt die Subjekt-Reflexivpronomen-Stellung der brasilianischen Standardvariante:

- 1 Wie fühlst du dich in deinem Alltag? (s. Abb. 127)
- 2 Como ocê se sente na sua vida cotidiana?

In subordinierten Sätzen ohne zusätzliche Adjunkte entspricht die Stellung der drei notwendigen Elemente (Subjekt, Reflexivpronomen, Verb) sogar der deutschen Stellung:

- 1 ...que eu me apresso (...)
- 2 ...dass ich mich (...) beeile

37 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=sich+beeilen&l=de&in=&lf=de>

Neben den syntaktisch transferierbaren Elementen lässt sich an dieser Stelle abermals die Frage aufwerfen, wie viele reflexive Verben im Portugiesischen im Deutschen eine reflexive Entsprechung haben. Nimmt man die im Kursbuch genannten Verben, so ergibt sich folgendes Schema³⁸:

sich kämmen – pentear- <u>se</u>	sich schminken – maquiar- <u>se</u>
sich rasieren – barbear- <u>se</u>	sich anziehen – vestir- <u>se</u>
sich ausziehen – despir- <u>se</u>	sich ärgern – chatear- <u>se</u>
sich entschuldigen – desculpar- <u>se</u>	sich beeilen – apressar- <u>se</u>
sich fühlen – sentir- <u>se</u>	sich treffen – encontrar- <u>se</u>
sich streiten – brigar	

Die nach PONS angegebenen Äquivalente der im Kursbuch gezeigten Beispiele haben eine hohe Trefferquote, was die Existenz eines Reflexivpronomens zu den jeweiligen Verben betrifft. Für statistisch reliablere und validere Aussagen kann in weiteren Forschungsarbeiten eine größere Menge an Reflexivverben auf ein reflexives Äquivalent im Deutschen hin analysiert werden.

Ein orthographischer Aspekt betrifft die Initialbuchstaben der Reflexivpronomen, die als Orientierung für die im Deutschen zu realisierenden Reflexivpronomen dienen können (s. Abb. 128/129): mich-me; dich-te; sich-se

Dabei ist natürlich der phonetische Aspekt bei dem Stimmhaftigkeitsunterschied von /d/ und /t/ sowie von /z/ (sich) und /s/ (se) zu beachten. Bei *uns* gilt der gleiche Vorschlag, der in Unterkapitel XXI gemacht wurde, indem die phonetisch-graphische Ähnlichkeit nochmals bewusst gemacht wird ([ʊns] vs. [nus]).

38 <http://de.pons.com/>

(XLVI) Modalverben im Präteritum

Infinitiv	wollen	müssen	können	dürfen	sollen	ter
ich	wollte	musste	konnte	durfte	sollte	tinha
du	wolltest	musstest	konntest	durftest	solltest	tinhas
er/es/sie	wollte	musste	konnte	durfte	sollte	tinha
wir	wollten	mussten	konnten	durften	sollten	tínhamos
ihr	wolltet	musstet	konntet	durftet	solltet	(tínheis)
sie/Sie	wollten	mussten	konnten	durften	sollten	tinham

Abbildung 130: Panorama A2, 2016:69

Abbildung 131:
Hundertmark-Santos,
2014:116

Im Prinzip fasst diese Betrachtung Erkenntnisse aus vorherigen Unterkapiteln zusammen. Sowohl Modalverben mit ihrer Stammvokaländerung im Präsens (s. Unterkapitel VI) als auch das Präteritum (s. Unterkapitel V zum Verb „sein“ im Präteritum) waren bereits Vergleichsobjekte. Dabei zeigen *müssen*, *können* und *dürfen* nicht nur im Präsens, sondern auch im gesamten Präteritum einen Stammvokalwechsel von <ü> zu <u> bzw. <ö> zu <o>. Die bisherig vorgeschlagene Methode war es, diese Verbgruppen mit portugiesischen Verben mit Stammvokaländerung zu verknüpfen bzw. zu kategorisieren. In diesem Fall lassen sich *müssen* und *dürfen* (s. Abb. 130) in das Prinzip der „*polir*-Verben“ (da dieses Verb im Präsens einen Vokalwechsel von <o> zu <u> hat: *pulo-pules-pule*) einordnen, da das Ziel die Verknüpfung an das zu realisierende <u> (*musste*, *durfte*) ist. Da es in den Präteritalformen des Portugiesischen kein Verb gibt, dessen Vokal sich zu <u> wandelt, muss geprüft werden, ob sich das Prinzip von „*polir*-Verben“ nicht nur im Präsens (*müssen-muss*), sondern auch für das Präteritum im Deutschen (*musste*) bzw. generell durch seine Einzigartigkeit in der portugiesischen Sprache anwenden lässt. *Können* zeigt einen eigenen Wandel von <ö> zu <o>, den es im Portugiesischen in dieser Form nicht gibt. Dennoch ist das Phänomen selbst vorhanden, sodass dieses Verb trotzdem einer der Kategorien „*prevenir*-Verben“, „*polir*-Verben“ oder weitere zugeordnet werden kann. Dabei gilt es zu prüfen, ob die Erinnerung an den Vokalwechsel über das Portugiesische Verb „*polir*“ keine Interferenzen hervorruft, wie etwa **ich konnte*.

Zweites bekanntes Merkmal ist wiederum die Gleichheit der 1. und 3. Person Singular, die in Abb. 131 exemplarisch durch das Verb „*ter*“ im Imperfekt (*imperfeto*) repräsentiert wird (*tinha-tinha*; s. Abb. 130: wollte-wollte etc.). Natürlich trifft dies auch auf die Präteritalformen der Modalverben zu.

(XLVII) Präteritum von *kommen*, *geben* und *mögen*

er/es/sie kam	▶ er/es/sie ist gekommen	ich kam
er/es/sie gab	▶ er/es/sie hat gegeben	du kamst
er/es/sie mochte	▶ er/es/sie hat gemocht	er/sie/es kam
		wir kamen
		ihr kamt
		sie/Sie kamen

Abbildung 132: Panorama A2, 2016:95

Abbildung 133:

Siehe Fußnote

39

Zur Kategorie des Präteritums und der damit einhergehenden Kongruenz der 1. und 3. Person Singular gab es in verschiedenen vorherigen Unterkapiteln (z.B. X; XI; XIII) bereits den Vergleich zum *imperfecto* im Portugiesischen (s. Abb. 133: ich kam-er kam).

Warum das Kursbuch genau diese drei Präteritalformen besonders hervorhebt, geht aus der Darstellung nicht hervor. Es ist zu vermuten, dass die Auswahl auf Basis der Frequenz der Wörter im Alltag getroffen wurde.

Des Weiteren lassen sich die Verben in die Gruppe für Stammvokaländerung einordnen, wodurch eine iterative Referenz auf Unterkapitel III und VI zu den „*prevenir*-Verben“ sowie „*polir*-Verben“ im Präsens entsteht. Ein Vokalwechsel von <o> zu <a> (*kommen-kam*) bzw. <e> zu <a> (*geben-gab*) gibt es in keinem portugiesischen Paradigma, sodass die Verben lediglich unter Vorbehalt einer der genannten Verbgruppen zugeordnet werden können (allerdings besteht die Möglichkeit, eine weitere Sondergruppe zu benennen, um zumindest das Phänomen für die Autonomie bewusst zu machen). Der Vokalwechsel vollzieht sich im Präteritum auf alle Formen, sodass eine Referenz auf eine Konjunktivform des Portugiesischen sinnvoll sein könnte, weil sich der Vokalwechsel im gesamten Paradigma zeigt (s. z.B. Unterkapitel VIII zum Konjunktiv von *prevenir*: *previna-previnas-previna-previnamos-previnam). Um Verwechslung mit den *prevenir*-Verben im Präsens zu vermeiden, könnte ein anderes geeignetes Verb mit Stammvokalwechsel gewählt werden (z.B. *preferir* → *prefira* etc.). Bei den Verben auf *-ir* zeigen die Konjunktivformen einen finalen Themavokalwechsel zu <-a>, der möglicherweise für den Stammvokalwechsel zu <a> in den deutschen Präteritalformen genutzt werden kann. Es muss bei dem Aushandeln der Bezeichnung innerhalb des Kurses darauf geachtet werden, dass jeder Teilnehmer versteht und akzeptiert, warum Verbgruppen und Markierung so gewählt werden, wie sie gewählt werden. Somit wäre eine potentielle Bezeichnung für Verben mit Stammvokalwechsel zu <a> im Präteritum „*prefira*-Verben“,*

39 <http://konjugator.reverso.net/konjugation-deutsch-verb-kommen.html>

nicht wegen des Wechsels zu <i>, sondern final zu <a>.

Auch an dieser Stelle sei für weitere Arbeiten eine Vergleichsanalyse einer Vielzahl an Präteritalformen (s. auch Unterkapitel IX zu den Partizip-II-Formen) im Deutschen und im Portugiesischen verwiesen, um auf mögliche sinnvolle Gruppierungen für den Transfer zu stoßen.

3.4.3 Subordinierte Satzstrukturen und Verbendstellung

Die Betrachtung zur Syntax der Verbendstellung und somit zur *processability theory* werden im letzten Unterkapitel (LIV) dieses Kapitels dargelegt, um das Konzept nicht in jedem einzelnen Unterkapitel wiederholend zu erläutern. In den folgenden Unterkapiteln zu den Nebensätzen durch die jeweiligen Subjunktionen wird der Fokus dementsprechend auf Form und Funktion der Subjunktionen gelegt, an den sich die syntaktische Analyse anschließt.

(XLVIII) Nebensätze mit *weil*

		Satzende (Verb)
Anna geht nach München,	weil ihr Freund dort	lebt.
Mario spricht etwas Deutsch,	weil er schon Deutsch	gelernt hat.
Wir können oft sprechen,	weil wir	skypen können.
Für die Familie ist es kein Problem,	weil seine Frau gern	mitkommt.

Abbildung 134: Panorama A2, 2016:21

porque

Ela está muito preocupada, **porque** ele ainda não regressou.

Como ele ainda não regressou, ela está muito preocupada.

weil

Sie ist sehr besorgt, weil er noch nicht zurückgekehrt ist.

Weil er noch nicht zurückgekehrt ist, ist sie sehr besorgt.

Abbildung 135: Hundertmark-Santos, 2014:328-329

Für die Subjunktion „weil“ finden sich im Portugiesischen zwei Entsprechungen, die komplementäre Verteilung hinsichtlich der Nebensatzpositionen (vor oder nach dem Matrixsatz, sprich dem übergeordnetem Satz) aufweisen. Wie Abb. 135 zeigt, wird *porque* verwendet, wenn der subordinierte Satz dem Matrixsatz nachgestellt wird, wohingegen *como* bei Voranstellung zum Einsatz kommt. Dies bedeutet beim Transfer ins Deutsche eine Simplifizierung von zwei zu unterscheidenden Formen in eine Form (*weil*). Auf der anderen Seite jedoch entspricht die orthographische Form *como* den deutschen Vergleichspartikeln „als“ und „wie“ sowie dem Interrogativpronomen, welches im Deutschen

ebenfalls mit *wie* wiedergegeben wird. Auf dieser Basis könnten Interferenzen durch Homonymie von *como* durch deutsche Entsprechungen entstehen. Deswegen ist in diesem Fall explizit zu instruieren, dass beide portugiesischen Formen *weil* entsprechen und in keinem Zusammenhang mit den Partikeln und Interrogativpronomen stehen. Unter Zuhilfenahme der deutschen Subjunktion „da“ (in ähnlicher kausaler Funktion wie *weil*) kann die komplementäre Verteilung im Portugiesischen sogar zu weiterem Transfer genutzt werden. Das Online-Wörterbuch PONS gibt für die Subjunktion „da“ das Äquivalent „*como*“⁴⁰ (und weitere, die nicht *porque* sind). Es ist darauf hinzuweisen, dass beide deutsche Subjunktionen sowohl vor als auch hinter dem Matrixsatz eingesetzt werden können, wobei ein vorangestelltes *da* m.E. stilistisch besser klingt.

(XLIX) Nebensätze mit *dass*

			Satzende (Verb)
Susi sagt,	<i>dass</i>	Papageien intelligent	sind.
Susi findet,	<i>dass</i>	Turmspringen sehr elegant	aussieht.
Rudi sagt,	<i>dass</i>	er schon einen Sushi-Kurs	gemacht hat.
Rudi denkt,	<i>dass</i>	er Kopf-Tischtennis	ausprobieren will.

Abbildung 136: Panorama A2, 2016:31

que

Já lhe disse *que* não consinto nisso!

Ontem percebi *que* ele não me queria cumprimentar.

dass

Ich habe Ihnen schon gesagt, dass ich das nicht erlaube!

Gestern merkte ich, dass er mich nicht grüßen wollte.

Abbildung 137: Hundertmark-Santos, 2014:332

Das multifunktionale *que* im Portugiesischen übernimmt im Vergleich zum Deutschen in subordinierten Sätzen die Funktion des *dass*. Wie in Abb. 136 und 137 dargestellt, kommen beide Subjunktionen bei *Verba Dicendi et Sentiendi* (Verben des Sagens und Denkens) vor (z.B. hier: sagen, denken; *dizer*, *perceber*) und leiten so oft indirekte Rede und subjektive Meinungen ein.

Es ist festzuhalten, dass Verben des Sagens und Denkens im Deutschen auch subordinierte Objektsätze ohne Subjunktion mit Verbzweitstellung regieren können. Für die Anfängerniveaus reicht es m.E. aus, wenn eine SVO-Struktur wie im Portugiesischen verwendet wird, da es in diesem Fall um die Fähigkeit geht, eine eigene Meinung bzw. die eines anderen ausdrücken zu können. Der kommunikative Aspekt darf bei dieser Grammatik-

40 <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=da&l=dept&in=&lf=de>

darstellung nicht verloren gehen: Die hier dargestellte Struktur, um das Unterkapitel zur Verbendstellung ein Stück vorzugreifen, entspricht der letzten Stufe (VI) auf der *processability hierarchy* und soll nach Plan des Kursbuchs bereits innerhalb des A2-Niveaus erworben werden. Für die Rezeption ist dieser Input ein wichtiges Konzept, um die analytische Fähigkeit zur Identifikation des Verbs und somit der Satzstruktur bei Lesetexten zu fördern. In der Produktion scheint dieses Konzept höchstens bei der Konstruktion von schriftlichen Sätzen zu nützen. Die spontane Sprechproduktion sollte laut *processability hierarchy* auf diesem Niveau ausgespart bleiben, da sie zu keinem Erfolg führen würde. Inwieweit jedoch Bewusstmachung und Transfer auf Basis der portugiesischen Syntax für den schnelleren Erwerb eine Rolle spielt bzw. hilfreich sein kann, wird im Unterkapitel zur Verbendstellung betrachtet. Diese Überlegung unterstützt außerdem die These, zwischen rezeptiven und produktiven, womöglich auch zwischen den vier Fertigkeiten, nicht-parallel ablaufende Entwicklungsstufen anzunehmen (s. Kapitel 3.3.5) und den FSU an diese anzupassen.

(L) indirekte Fragen

direkte Fragen	Wie viel Speicherplatz hat das Handy? Gibt es das Handy in anderen Farben?	
indirekte Fragen		
		Satzende (Verb)
Könnten Sie mir sagen, Ich möchte wissen,	wie viel Speicherplatz das Handy ob es das Handy in anderen Farben	hat? gibt.

Abbildung 138: Panorama A2, 2016:85

Kannst du mir sagen, wie viele Finger ich hochhalte?	Podes dizer-me quantos dedos tenho levantados?
Können Sie mir sagen was passiert ist, Captain?	Pode me dizer o que aconteceu, Capitão?

Abbildung 139: Siehe Fußnote 41

se	<i>ob (leitet indirekte Fragesätze ein)</i>
Não sei se a conferência já começou.	Ich weiß nicht, ob der Vortrag schon angefangen hat.

Abbildung 140: Hundertmark-Santos, 2014:332

Abgesehen von der syntaktischen Endstellung des Verbes, funktioniert das Konzept von indirekten Fragen in beiden Sprachen ähnlich. Sowohl indirekte Inhaltsfragen als auch Entscheidungsfragen (ja/nein) werden mit den jeweiligen Interrogativpronomen bzw. mit

41 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „Können Sie mir sagen“ und „Kannst du mir sagen, wie viele“.

der Subjunktion „ob“ (*se*, s. Abb. 140) eingeleitet. Rezeptiv sollte es dementsprechend keine Schwierigkeiten geben. Allerdings ist die Divergenz der Entsprechungen für die Form „se“ beim Transfer ins Deutsche zu beachten, da sie im Portugiesischen polyfunktional ist (als Subjunktion bei indirekten Entscheidungsfragen, als Subjunktion für Konditionalsätze, als Reflexivpronomen, als Indefinitpronomen; s. jeweiliges Unterkapitel). Im Deutschen jedoch wird die Form jeweils unterschiedlich realisiert (ob, wenn/falls, sich, man). Aus diesem Grund sollte besonders die Auswahl der richtigen Form in den entsprechenden Kontexten fokussiert werden.

(LI) Nebensätze mit *wenn*

Position 1 (Nebensatz)	Satzende (Verb)	Position 2 (Verb)	
<i>Wenn</i> ich mit Kollegen im Aufzug	fahre,	grüße	ich freundlich.
<i>Wenn</i> der Computer abstürzt,	abstürzt,	gehe	ich nach Hause.
<i>Wenn</i> die Kollegin rausgegangen ist,	rausgegangen ist,	hat	er sich gewundert.
<i>Wenn</i> Sie einen Termin absagen müssen,	absagen müssen,	schreiben	Sie eine E-Mail.

Wenn-Sätze können auch am Ende stehen:

Ich grüße freundlich, wenn ich mit Kollegen im Aufzug fahre.

Abbildung 141: Panorama A2, 2016:79

<i>se</i>	<i>wenn</i>
<i>quando</i>	<i>als, wenn</i>
<i>Se eu o vir, conto-lhe tudo!</i>	<i>Wenn ich ihn sehe, erzähle ich ihm alles!</i>
<i>Quando chegares a casa, telefona-me imediatamente.</i>	<i>Wenn du zu Hause ankommst, rufe mich gleich an.</i>

Abbildung 142: Hundertmark-Santos, 2014:325/329-330

Os sentimentos vão continuar **quando** acordares.

Die Gefühle werden immer noch da sein, **wenn** du aufwachst.

Abbildung 143: Siehe Fußnote 42

Hundertmark-Santos gibt für die portugiesische Subjunktion zur Einleitung von Konditionalsätzen die Äquivalente „se“ und „quando“ (s. Abb. 142) an. Dies stellt bei einem Transfer ins Deutsche eine Simplifizierung dar, da nicht zwischen beiden Formen unterschieden werden muss (wenn).

Syntaktisch gesehen gibt das Kursbuch den Hinweis, dass Konditionalsätze auch vor dem Matrixsatz stehen können, was für das Portugiesische (s. Abb. 142: *Quando chegares...*; s. Abb. 143: *...quando acordares*) ebenfalls gilt. In diesem Fall nimmt der gesamte Konditionalsatz die Position 1 im Deutschen an, worauf das finite Verb des Matrixsatz auf

42 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/portugiesisch-deutsch/quando>

Position 2 folgt (s. Abb. 141).

Betrachtet man das zu verwendende Tempus im Portugiesischen nach *quando* oder *se*, so ist mit ersterem häufig ein sogenannter Konjunktiv Futur (s. Abb. 142: *chegares* anstatt *chegas* (Indikativ Präsens)) bzw. bei zweitem eine Konditionalform zu verwenden, die in den jeweiligen Satzkontexten (und generell) im Deutschen nicht existieren. Das Deutsche nutzt das Präsens oder das einfache Perfekt und muss weder Konjunktiv- noch Konditionalformen beachten. Die stellt eine enorme Simplifizierung hinsichtlich der Konjugationsparadigmen beim Transfer aus dem Portugiesischen dar. Mit Ausnahme der Syntax sollte dieses Konzept folglich keinerlei Schwierigkeiten bereiten.

(LII) Nebensätze mit *als*

		Satzende (Verb)
Es gab viel Rauch,	als das Feuer	gebrannt hat.
Die Eltern waren sehr böse,	als die Polizei Rudi	gebracht hat.
Rudi war 15 Jahre alt,	als er sich in Julia	verliebt hat.
	Satzende (Verb)	Position 2 (Verb)
Als Rudi sich in Julia	verliebt hat,	war er 15 Jahre alt.

Abbildung 144: Panorama A2, 2016:95

quando

Quando entrel na água, achei-a muito fria.

Quando saí, verifiquei que me tinha esquecido do porta-moedas.

als, wenn

Als ich ins Wasser ging, fand ich es sehr kalt.

Als ich wegging, stellte ich fest, dass ich meinen Geldbeutel vergessen hatte.

Abbildung 145: Hundertmark-Santos, 2014:329-330

Bei den Nebensätzen mit der temporalen Subjunktion „als“ findet sich im Portugiesischen laut Hundertmark-Santos (s. Abb. 145) die gleiche Subjunktion, die auch für das im vorherigen Unterkapitel erwähnte *wenn* fungieren kann. Sie bedeutet eine Formdivergenz beim Transfer ins Deutsche und muss dementsprechend im FSU fokussiert werden. Der Einsatz der Subjunktionen ähnelt sich darüber hinaus funktional wie syntaktisch, sofern es sich um die Position des gesamten subordinierten Satzes handelt. Wie alle bisher erwähnten Nebensatztypen lassen sich die portugiesischen Äquivalente ebenfalls voranstellen (s. Abb. 145: *Quando saí...*).

Des Weiteren findet sich eine Ähnlichkeit in der Verwendung des Tempus. Beide Sprachen realisieren temporale Nebensätze mit *als* und benötigen ein Vergangenheits-

tempus. Das Kursbuch beschränkt sich auf dem A2-Niveau auf das Perfekt bzw. häufige Präteritalformen (s. Abb. 144), das Portugiesische benutzt im Nebensatz das *pretérito perfeito simples*. Diese funktionale Ähnlichkeit wurde in Unterkapitel VII (Perfekt mit *haben/sein*) bereits aufgegriffen und erscheint hier erneut in einer ähnlichen Verwendung.

(LIII) Relativsätze mit Nominativ und Akkusativ

			Satzende (Verb)
Er möchte einen <u>Parkplatz</u> ,	der	in der Nähe vom Geschäft	liegt.
Er braucht ein <u>Einkaufszentrum</u> ,	das	viele Geschäfte	anbietet.
Er möchte eine <u>Verkäuferin</u> ,	die	schnell	arbeitet.
Er will <u>Verkäuferinnen</u> ,	die	persönlich	beraten.

			Satzende (Verb)
Wo ist der <u>Laden</u> ,	den	ich	gesehen habe?
Das tolle <u>Geschäft</u> ,	das	ich	kenne, ist im EG.

Der Relativsatz steht bei dem Bezugswort, manchmal in der Mitte von einem Satz.

Abbildung 146: Panorama A2, 2016:117

Eu quero um homem que vai todos os dias trabalhar, e que vem para casa todas as noites. Ich will einen Mann, der jeden Tag zur Arbeit geht und jeden Abend nach Hause kommt.

Abbildung 147: Siehe Fußnote 43

Os programas que eu vi esta semana foram bons.	Die Programme, die ich diese Woche gesehen habe, waren gut.
O homem a quem defendi é estrangeiro.	Der Mann, den ich verteidigte, ist Ausländer.

(höhere Stilebene)

Abbildung 148: Hundertmark-Santos, 2014:76/78

Aus den bisherigen Ausführungen zum Kasus im Portugiesischen ging hervor, dass das Kasussystem nur bei Personalpronomen distinktiv vorzufinden ist. Dies bedeutet bezüglich der Relativpronomen in Relativsätzen, dass das Portugiesische diese nicht markiert, obwohl sie die gleichen syntaktischen Funktionen (Subjekt, direktes Objekt, Präpositionalobjekt etc.) erfüllen. Allerdings gibt es einen Fall im Portugiesischen, der eine zusätzliche Markierung bei dem Relativpronomen für Personen in direkter Objektfunktion aufweist (s. Abb. 148: *a quem*). Die Verwendung zeugt laut Hundertmark-Santos zwar von einer höheren Stilebene, dennoch lässt sie sich, je nach Bewusstseitsgrad und muttersprachlichem Bildungsgrad, möglicherweise als Referenz für einen Transfer von Relativ-

43 <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/portugiesisch-deutsch/quero+um+homem+que>

pronomen im Akkusativ im Deutschen nutzen. Die Markierung des Akkusativs erfasst auch an dieser Stelle alle maskulinen Substantive und hat somit einen zusätzlich erweiterten Skopus im Vergleich zu *a quem*. Für den Lerner ist somit zumindest eine Regel formulierbar, die an die akkusativische Markierung bei Relativpronomen erinnert: „Wo im Portugiesischen *a quem* stehen kann, muss im Deutschen der Akkusativ realisiert werden“. Dabei sollte das *a* nicht mit der formgleichen Präposition „a“ (=zu) verwechselt werden. Darüber hinaus haben Substantive mit inhärentem Sexus (Mann, Frau, Kind, etc.) im Deutschen kein eigenes Relativpronomen (der Mann, den...vs. der Laden, den...), wie es im Portugiesischen der Fall ist (s. Abb. 148: *quem* für Personen, *que* für nicht-Personen). Dies stellt eine weitere Simplifizierung beim Transfer dar. In der Umgangssprache Brasiliens wird Erstere oft mit der Zweiten ersetzt.

(LIV) Verbendstellung in subordinierten Sätzen

Wie bereits erwähnt, stellt die Stufe VI der *processability hierarchy* hinsichtlich der Verbstellung (sprich Verbendstellung) die letzte zu erwerbende Stufe der deutschen Syntax dar. Es stellt sich nun die Frage, ob, und wenn ja, auf welcher Transferbasis der portugiesischen Syntax die Stufe VI ableitbar gemacht werden kann. Darüber hinaus müsste getestet werden, ob kontrastiv bewusstmachende Ableitregeln und -methoden irgendeiner Entwicklungslaufbahn in der Syntax des Deutschen zuträglich sind. Dabei muss eine ableitende Regel nicht zwingend die (spontane) Sprechproduktion oder die „allgemeine Sprachkompetenz in allen Bereichen“ als Ziel haben, sondern es würde m.E. ausreichen, wenn solcherlei Transferregeln bereits in einer der vier Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören) positive Auswirkungen hätten. Es ist nochmals zu erwähnen, dass die Annahme zur Trennung der verschiedenen Hierarchiesequenzen und deren jeweiliger Erwerb nicht abwegig ist und im FSU beachtet werden sollte. Somit liegt das Potential von hypothetischen Transferbasen darin, nicht unbedingt alle Fertigkeiten gleichzeitig auszubilden, sondern möglicherweise bestimmte Ähnlichkeiten für den Erwerb bestimmter Stufen in bestimmten Fertigkeiten zeitlich bzw. spracherwerbstechnisch angemessen im FSU auszuwählen. Auf Basis dieses Gedankengangs können weitere Überlegungen der subjektiv empfundenen Ähnlichkeiten zum gezielten didaktischen Einsatz in Folgearbeiten gemacht werden, um der zielgruppenspezifischen Orientierung des FSU noch gerechter zu werden.

In Bezug auf die Verbendstellung lässt sich als Basis zur Ableitung beispielsweise die portugiesische Struktur eines subordinierten Satzes mit einem intransitiven Verb vorerst ohne Adjunkte nehmen:

(1) ...se ele vem (Adjunkte)

(2) ...ob er (Adjunkte) kommt

Bei intransitiven Verben zeigt sich ohne Adjunkte eine oberflächlich ähnliche Struktur. Im zweiten Schritt, bzw. der ersten und einzigen mechanischen Verschiebung von Elementen werden die restlichen Adjunkte (dazu würden dann auch Objekte von transitiven Verben oder Verben mit Präpositionen zählen) wie bei der Regel zur Satzklammer links vom Verb im Deutschen sowie rechts vom Verb im Portugiesischen realisiert:

(3) ...se ele vem (hoje à noite para a festa)

(4) ...ob er (heute Abend zur Party) kommt

Dies funktioniert auch mit der Stellung von Reflexivpronomen nach dem Subjekt:

(5) ...que eu me apresso (hoje à noite)

(6) ...dass ich mich (heute Abend) beeile

Werden die zusätzlichen Adjunkte und Komplemente in ihrer Anzahl größer, könnte es durchaus verschiedene Abfolgen in der Realisierung der einzelnen Adjunkte geben. Aufgrund des Umfangs von Adjunkt- und Komplementtypen (temporale, lokale, kausale etc. Adverbien; direkte und indirekte Objekte, Personalpronomen etc.) und mehrgliedrigen Verbkonstruktionen soll das Beispiel an dieser Stelle nur als Ansatzpunkt für weitere Vergleichsarbeiten zur Entdeckung von Transferbasen dienen, um syntaktischen Erwerb in mindestens einer der vier Fertigkeiten zu erleichtern und zu fördern.

3.4.4 Wortbildung

(LV) Adjektive mit *un-* (Ergänzung: *ir-, il-, in-*)

sportlich – **un**sportlich

aber: nett – **nicht** nett

Abbildung 149: Panorama

A2, 2016: 33

sympathisch – **un**sympathisch, sportlich – **un**sportlich, interessant – **un**interessant

Abbildung 150: Panorama A2, 2015:37

Alles, das Sie uns erzählen, egal, wie scheinbar **unwichtig** es ist, kann uns helfen.

Tudo o que puder contar-nos, não importa o quão **insignificante**, poderá ajudar.

Und wieso bin ich wütend und **unsympathisch**?

E como é que eu sou raivosa e **desgostosa**?

Für die ersten beiden Luftfahrtunternehmen: **unbegrenzt**

Para as duas primeiras transportadoras: **ilimitado**

Abbildung 151: Siehe Fußnote 44

Das Deutsche wie das Portugiesische weisen eine Präfigierung zur Negation von Adjektiven auf und sind sich somit wortbildungstechnisch ähnlich. Ein Teil der negierten deutschen Adjektive wird mit dem Präfix „un-“ abgeleitet, andere müssen über die Negationspartikel „nicht“ negiert werden (s. Abb. 149). Das Kursbuch gibt keinerlei Faustregel, in welchen Fällen welches Bildungsprinzip verwendet wird. Eine Auswahl an Adjektiven mit ihren möglichen Äquivalenten im Portugiesischen wird in Abb. 151 gezeigt. Dabei ist festzustellen, dass das Portugiesische mehrere Präfixe zu Negation von Adjektiven nutzt: *in-*; *i-*; *des-*. Diese Auswahl ist nicht erschöpfend, soll jedoch zeigen, dass sämtliche dazugehörige deutsche Entsprechungen mit *un-* gebildet werden. Allerdings kann daraus keine allgemeingültige Regel geschlossen werden. Es ist dafür notwendig, in einer weiteren Arbeit eine Vielzahl von negierten Adjektiven zu vergleichen, um schlüssigere und reliable Gruppen und Faustregeln ableiten zu können.

Das Deutsche kennt neben dem produktiven Präfix „un-“ auch entlehnte Präfixe der Negation aus dem Lateinischen: *ir-*; *il-*; *in-* (irrelevant, illegal, inkompetent). Diese entsprechen zwar den portugiesischen Varianten (*ir-*; *i-*; *in-*: *irrelevante*, *ilegal*, *incompetente*⁴⁵), allerdings sind sie im Deutschen nur im Zusammenhang mit entlehnten Wörtern vorzufinden, und dies nicht in verlässlicher Weise (z.B. unlogisch vs. *ilógico*²). Da der portugiesischsprachige Lerner nicht weiß, welche Wörter aus dem Lateinischen und

44 <http://context.reverso.net/übersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „unwichtig“, „unsympathisch“, „unbegrenzt“.

45 <http://de.pons.com>

anderen romanischen Sprachen Eingang in das Deutsche gefunden haben und mit dem Portugiesischen interkomprehensiv sind, bedeutet dies für den FSU, den Lerner aktiv mit vorzugsweise interkomprehensivem Input in diesem Bereich zu konfrontieren. So kann mit Leichtigkeit eine Vielzahl von Adjektiven in positiver und präfigierter Negativform erworben bzw. zumindest deren Existenz bewusst gemacht werden. Auf diese Weise ist es portugiesischsprachigen Lernern möglich, im Bereich der Adjektive in kürzerer Zeit eine umfassendere Lexik ((ir-)relevant, (ir-)reversibel, (in-)kompetent, (il-)legal, arrogant etc.²⁾ zu erfassen.

Für die Lehrkraft bedeutet dies, sich der lateinischen „Macht“ im Deutschen innerhalb der Lexik bewusst zu sein bzw. zu werden, um daraus Transferbasen für den L1-orientierten FSU zu schlussfolgern. Darüber hinaus scheint es notwendig, eine umfassende Analyse von Adjektiven mit dazugehörigen Präfixen und Suffixen durchzuführen, um neben den interkomprehensiblen Wortstämmen auch ähnliche Affixe (z.B. -isch vs. -ico: *logisch-lógico*) ausfindig und didaktisierbar zu machen. Ein Bewusstsein über die Existenz ähnlicher Wortbildungsmaterialien vereinfacht die rezeptive Analyse von fremdsprachlichem Input, wohingegen Ähnlichkeiten ohne Bewusstsein möglicherweise nicht erkannt werden und somit Potential zur Erleichterung des Fremdsprachenerwerbs verloren geht.

(LVI) Wortbildung: Nomen auf -heit, -keit und -ung (Ergänzung: -ität und -tion)

| immer feminin: die Kindheit, die Süßigkeit, die Ausbildung

Abbildung 152: Panorama A2, 2016:69

Sowie es ähnliche Präfixe im adjektivischen Bereich bei den Sprachen gibt, so zeigt auch der substantivische Bereich nützliche Konvergenzen. Die im Kursbuch vermittelte Regel zum femininen Genus von abgeleiteten Substantiven auf -heit, -keit und -ung (s. Abb. 152) steht im Portugiesischen einem ähnlichen Phänomen gegenüber. Dort sind beispielsweise abgeleitete Substantive auf -ia, -(d)ade und -ção (z.B. *filosofia*, *verdade*, *perfeição*⁴⁶) immer feminin. Ertragreicher gestaltet sich jedoch die im vorigen Unterkapitel vorgeschlagene Suche nach interkomprehensiver Lexik mit ähnlicher Wurzel und Suffix, da viele Abstrakta in der Sprachgeschichte des Deutschen aus dem Lateinischen und Griechischen entlehnt wurden (*filosofia*=Philosophie, *geografia*=Geographie, *biologia*=

46 <http://de.pons.com>

Biologie; *universidade*=Universität, *faculdade*=Fakultät, *complexidade*=Komplexität; *posição*=Position, *perfeição*=Perfektion etc.⁴⁷). Allerdings ist ein Transfer aus dem Portugiesischen nicht für alle substantivischen Ableitungen mit den genannten Suffixen möglich, da es im Deutschen nicht alle interkomprehensiven Formen gibt (z.B. *infância*=Kindheit, *possibilidade*=Möglichkeit, *maldade*=Bosheit⁴⁷). Aus diesem Grund ist es abermals notwendig, sich des lateinischen Einflusses bewusst zu werden und auf eine aktive Suche nach interkomprehensiven Suffixen wie dazugehörigen Stämmen zu gehen, um dem Lerner transferierbaren Input zu präsentieren. So kann Übergeneralisierung vermieden und gleichzeitig ein erweiterter Wortschatz aufgebaut sowie ein produktiver autonomer Prozess der Wortbildung angeregt werden.

(LVII) Wortbildung: Adjektive auf *-los* und *-bar*

bewusstlos = ohne Bewusstsein	erreichbar = man kann sie/ihn erreichen
hilflos = ohne Hilfe	ansprechbar = man kann sie/ihn ansprechen

Abbildung 153: Panorama A2, 2016:101

Die Tinte bleibt 10 Sekunden sichtbar.
Das Hühnchen beim Abendessen war essbar.

A tinta desta caneta só é visível durante 10 segundos.
O frango no jantar era comestível.

Ihre DNA ist mit unserer kompatibel.
In Wahrheit ist die Richtlinie flexibel.

O DNA deles é compatível com o nosso.
A verdade é que a directiva é flexível.

Und Elena ist bewusstlos und wacht nicht auf.
Er ist noch da draußen und ich warte... atemlos.
Interessanterweise muss man feststellen, dass die Lage vor Ort nicht hoffnungslos erscheint.

E a Elena ficou inconsciente, e não há meio de acordar.
Ele continua lá fora e eu estou à espera, sem fôlego.
É interessante notar que a situação no terreno não parece ser desesperada.

Abbildung 154: Siehe Fußnote 48

In Weiterführung der ähnlichen Affixe bei Adjektiven und Substantiven lässt sich auch *-bar* im Portugiesischen einem ähnlichen Suffix zuordnen. Wie bei den lateinbasierten Wörtern im Deutschen auf *-ibel* (s. Abb. 154: flexibel, kompatibel), die im Portugiesischen formal wie funktional ähnliches Suffix „-ível“ entsprechen, hat *-bar* dieselbe Funktion (s. Abb. 154: sichtbar, essbar). Es wird zur produktiven Ableitung deutscher Verbstämme verwendet, wohingegen *-ibel* fest mit lateinbasierten Wörtern entlehnt wurde und nicht

47 <http://de.pons.com>

48 <http://context.reverso.net/übersetzung/deutsch-portugiesisch/>; Suche nach „bewusstlos“, „hoffnungslos“, „atemlos“, „essbar“, „sichtbar“, „kompatibel“ und „flexibel“.

produktiv scheint. Dies bedeutet für L1-Sprecher des Portugiesischen, dass Wortbildungsprozess und Funktion ähnlich sind, die beiden Formen im Deutschen (-bar; -ibel) jedoch nach fremd- und eigenstämmigen (sofern „fremd“ eine deutlich erkennbare Entlehnung aus einer ursprünglich anderen Sprache beschreibt) Ableitungen unterschieden werden. In Anlehnung an den Vorschlag der Präsentation von interkomprehensivem Wortmaterial der vorhergehenden beiden Unterkapitel zur Wortbildung gilt hier selbiger Ansatz: Für einen effektiven Aufbau des Wortschatzes sollten (dem Niveau entsprechend) die interkomprehensiven Adjektive mit lateinischer Basis als Input gesammelt und aktiv präsentiert werden.

Für weitere Untersuchungen bedeutet dies, eine Sammlung von interkomprehensiven Adjektiven anzufertigen und zu überprüfen, inwiefern *-ibel* im Deutschen zur Ableitung von Verben überhaupt genutzt werden kann. Es scheint, als sei das Suffix nur in Verbindung mit lateinbasierten Wörtern entlehnt worden, sodass es für Ableitung nicht produktiv verwendet wird (z.B. kompatibel < ??komparieren, flexibel < ??flektieren). Gewöhnlicherweise lässt sich schnell ein Infinitiv finden, allerdings scheint es sich bei diesen Formen um Scheinableitungen zu handeln, die für L1-Sprecher des Deutschen vermutlich nicht (mehr) transparent sind. Sollte dies der Fall sein, so kann als Faustregel bezüglich der Produktion die Verwendung von *-bar* genannt werden. Für die Rezeption von festen Adjektiven hingegen sollte auf *-ibel* hingewiesen werden.

Im Falle von *-los* lassen sich im Portugiesischen mindestens drei Möglichkeiten mit derselben Funktion finden, von denen zwei bereits im Unterkapitel zum Negationspräfix „un-“ analysiert wurden (s. Abb. 154: *inconsciente*, *desesperada*). Dies bedeutet eine Simplifizierung beim Transfer ins Deutsche. Eine der portugiesischen Strukturen (s. Abb. 52: *sem fôlego*) entspricht der Kursbucherklärung für *-los*: *sem fôlego*=ohne Atem (linear), analog zu hilflos=ohne Hilfe, s. Abb. 153), was wiederum das Verständnis für die Funktion von *-los* erleichtern sollte. Allerdings ist die Verwendung der Konstruktion von „ohne + Substantiv“ ebenfalls existent und nach eigenem Ermessen recht frequent, weswegen sie an dieser Stelle ebenso instruiert werden kann. Für portugiesischsprachige Lerner kann sich daraus die Frage ergeben, wann eine Ableitung mit *-los* und wann eine Konstruktion von „ohne + Substantiv“ zu verwendet ist. Da dies zu umfangreichen Analysen innerhalb dieser Arbeit führen würde, bleibt diese Frage für eine weitere Korpusuntersuchung mit einer Vielzahl von portugiesischen Beispielen der Konstruktion

„sem + Substantiv“ offen, deren Beantwortung einen besseren Einblick in die Bedeutungs- und Anwendungsnuancen beider Möglichkeiten zu erhalten.

(LVIII) Wortbildung: Nomen auf *-chen* und *-lein*

das Herz	das Herzchen / das Herzlein = ein kleines Herz	casa (<i>Haus</i>)	casinha,
die Karte	das Kärtchen / das Kärtlein = eine kleine Karte	gato (<i>Katze</i>)	gatinho,

Abbildung 155: Panorama A2, 2016:127

Abbildung 156: Hundertmark-Santos, 2014:44

Der Diminutiv mit *-chen* und *-lein* (s. Abb. 155) im Deutschen drückt laut Kursbuch-erklärung die physisch „kleinere“ Variante des nicht derivierten Substantivs aus. Im Portugiesischen findet sich ebenso ein suffigierter Diminutiv, der mit einer Vielzahl von nuancierten Suffixen allerdings eher vielfältige affektive Funktionen besitzt. Für die deutsche physische „Verkleinerungsform“ wird im Portugiesischen das tatsächliche Adjektiv „klein=*pequeno*“ benutzt (vgl. Hundertmark-Santos, 2014:44ff). Als geläufigste Diminutivendung sei in Abb. 156 *-inho/-inha* zur Veranschaulichung dargestellt. Nichtsdestotrotz bedeutet das für den portugiesischsprachigen Lerner einen erheblich einfacheren Zugang zur Funktion des deutschen Diminutivs, da die Funktionen auf ein Minimum beschränkt werden. Er ist somit transparent.

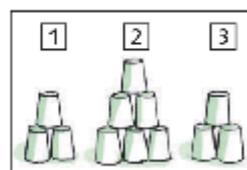
Allerdings findet sich auch im Deutschen ein Diminutiv, der eine gewisse Sprechereinstellung ausdrückt. Da das portugiesische in dieser Hinsicht eine Vielzahl an Funktionen erfüllt, lohnt sich m.E. an dieser Stelle die Ergänzung des emotionalbasierten Diminutivs mit *-i* im Deutschen. Besonders im Umgang mit nahestehenden Personen, bei abgeleiteten Spitznamen (von Vor- und Familiennamen) und Familienmitgliedern (Koseformen) (vgl. Seibicke, 2008:54/100) wie z.B. Hasi, Mausli, Schatzi, Süßi, Spatzi, Püppi (<Puppe), Schumi (<Schumacher), Schmidtli (<Schmidt), Tommi (<Tom, Thomas), Lisi (<Lisa), Maxi (<Max), Pauli (<Paul), Omi, Mami, Papi usw. verwendet. Diese Funktion beschreibt ein gewisses Nahestehen bzw. eine Verniedlichungsform, die subjektiv (meist positiv) gefärbt ist.

Die Stammvokalumlautung von <a> zu <ä> ähnelt der Umlautung von Verben. Als Faustregel kann eine Umlautung von <a>, <o> und <u> zu <ä>, <ö> und <ü> gelten, die bei den meisten suffigierten Substantiven stattfindet (z.B. Garten-Gärtchen, Ort-Ortchen, Buch-Büchlein).

3.4.5 Adjektiv – Komparativ – Superlativ und adjektivische Ableitung

(LIX) Komparativ und Superlativ

		Komparativ	Superlativ
regelmäßig:	schön	schöner	am schönsten
	schnell	schneller	am schnellsten
	leicht	leichter	am leichtesten
mit Umlaut:	alt	älter	am ältesten
	groß	größer	am größten
	hoch	höher	am höchsten
unregelmäßig:	viel	mehr	am meisten
	gut	besser	am besten
	gern	lieber	am liebsten



Pyramide 1 ist **kleiner als** Pyramide 2.
 Pyramide 1 ist **genauso hoch wie** Pyramide 3.

Abbildung 157: Panorama A2, 2016:31

POSITIV	belo	<i>schön</i>
KOMPARATIV		
1. der Überlegenheit (de superioridade)	mais belo que mais belo do que	<i>schöner als</i>
2. der Gleichheit (de igualdade)	tão belo como	<i>so schön wie</i>
2. relativer Superlativ ²	o mais belo	<i>der Schönere</i> <i>der Schönste</i>

Abbildung 158: Hundertmark-Santos, 2014:32

Sowohl im Deutschen als auch im Portugiesischen existieren die Adjektivkategorien „Positiv“, „Komparativ“ und „Superlativ“. Schwierigkeiten beim konzeptuellen Verständnis sollten deswegen nicht auftreten.

Morphologisch gesehen unterscheiden sich einige Kategorien im Portugiesischen mit denen im Deutschen. Während der Positiv die einfache, unflektierte Form des Adjektivs in beiden Sprachen darstellt, wird beim Komparativ das portugiesische Adjektiv durch ein lineares, wörtliches *mehr* (s. Abb. 158: *mais belo que*=*mehr schön als) begleitet. Das Deutsche hingegen flektiert durch das Suffix „-er“ (s. Abb. 157.: schöner). Strukturell ähnlich ist die folgende Vergleichspartikel „als“ (s. Abb. 158: *que, do que*), ebenso wie die Vergleichspartikel „wie“ bei einem Komparativ der Gleichheit. Bei diesem Komparativ ähnelt sich die dreigliedrige Struktur gänzlich (*tão*=(genau)so, *belo*=schön, *como*=wie). Die Vergleichspartikel stimmt wie im Deutschen mit dem Interrogativpronomen „wie?“ =*como*?“ überein und lässt sich so in mehreren Kontexten autonom anwenden.

Beim Superlativ in (substantivierter) Adjektivfunktion wird in beiden Sprachen der definite Artikel vorangesetzt (s. Abb. 158: *o mais belo*=der Schönste), in Kopula- und

Adverbialfunktion die feste Präposition „am“ und das Suffix „-sten“ (s. Abb. 157: am schönsten) verwendet. Strukturell ist im Deutschen also die komplementäre Verteilung der Superlativfunktion zu beachten, da sie sich formal durch verschiedene Konstruktionen widerspiegelt (*O vestido é o mais belo*=Das Kleid ist am schönsten vs. *O vestido mais belo*=Das schönste Kleid).

Für die Klasse der unregelmäßigen Bildungen findet sich im Portugiesischen ebenfalls das Adjektiv „gut=*bom*“, welches suppletiv geformt wird (gut-besser-am besten=*bom-melhor-o melhor*). Die anderen irregulären Adjektive (*mal, grande*; vgl. Hundertmark-Santos, 2014:37) können zumindest unter einer Bezeichnung wie „*bom*-Adjektive“ gefasst werden, um an eine suppletive Bildung zu erinnern.

Für die umlautenden Adjektive könnte ebenfalls eine Bezeichnung oder Markierung gefunden werden, die auf den Umlautwandel hinweist, wie z.B. in Anlehnung an die „*leão*-Substantive“ mit Umlautung im Plural (s. Unterkapitel XXXI) dementsprechend „*leão*-Adjektive“. Auf diese Weise wird der bekannte Terminus für die Erinnerung an ein Phänomen auf ein weiteres ähnliches Phänomen übertragen und der Skopus der Regel erweitert.

(LX) Adjektive nach definitivem, indefinitem und negativem Artikel

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
m	ein toller Sänger	einen tollen Sänger	einem tollen Sänger
	kein toller Sänger	keinen tollen Sänger	keinem tollen Sänger

Abbildung 159: Panorama A2, 2015:37

m	der schwarze Tisch	den schwarzen Tisch	dem schwarzen Tisch
---	--------------------	---------------------	---------------------

Abbildung 160: Panorama A2, 2016:53

um homem gordo	<i>ein dicker Mann</i>
uma casa encarnada	<i>ein rotes Haus</i>
uma nova amiga	<i>eine neue Freundin</i>
uma amiga nova	<i>eine junge Freundin</i>
um pobre rapaz	<i>ein armer (bemitleidenswerter) Junge</i>
um rapaz pobre	<i>ein (materiell) armer Junge</i>

Abbildung 161: Hundertmark-Santos, 2014:30-31

Das Portugiesische zeichnet sich, im Gegensatz zum Deutschen, durch eine bedeutungsunterscheidende Prä- bzw. Poststellung des Adjektivs zum Substantiv aus. Die meisten Adjektive werden nachgestellt, wenn sie eine wortwörtliche Bedeutung ausdrücken. Eine Voranstellung hingegen bewirkt einen Ausdruck der Bewertung oder Emotion (Freude, Trauer, Erstaunen etc.) und führt teilweise zu Bedeutungsänderung (vgl. Hundertmark-

Santos, 2014:29-30). Dies heißt dennoch, dass die deutsche Struktur „Artikel-Adjektiv-Substantiv“ im System des Portugiesischen ebenfalls vorhanden ist und als Transferbasis genutzt werden kann. In der Konsequenz muss auf die mögliche lexikalische Varianz im Deutschen aufmerksam gemacht werden (s. Abb. 161: *nova*: neu vs. jung).

Da im Portugiesischen keinerlei Kasus markiert wird, lassen sich bei den jeweiligen Kasusendungen im Deutschen keine Ähnlichkeiten finden.

(LXI) *etwas/nicht* + Nomen (bzw. adjektivische Ableitung)

Adjektiv	<i>etwas/nichts</i> + Nomen
klein	Ich möchte <i>etwas</i> Kleines.
scharf	Ich möchte <i>nichts</i> Scharfes.

Abbildung 162: *Panorama A2, 2016:111*

Ali tem *algo pequeno* que reage.
Só *pequenos* trabalhos, *nada grande*?

Da ist *etwas Kleines*, dass darauf reagiert.
Nur kleine Jobs, *nichts Großes*?

Abbildung 163: *Siehe Fußnote 49*

Zu dieser Konstruktion zum Ausdruck einer noch unbestimmten Sache mit einer spezifischen Qualität in Form eines nominalisierten Adjektivs nach den Indefinitpronomen „etwas“ und „nichts“ gibt es im Portugiesischen eine formal wie funktional ähnliche Struktur. Wie Abb. 163 zeigt, verwendet das Portugiesische linear vergleichbare Elemente (*algo*=etwas; *nada*=nichts; *pequeno*=klein; *grande*=groß⁵⁰). Einziger Unterschied besteht im Deutschen auf der morphologischen Seite: Die adjektivische Nominalisierung wird durch das Neutrum im jeweiligen Kasus markiert.

Im Portugiesischen gibt es bei der Negierung mit *nada* eine doppelte Negation mit *não*, sobald *nada* nach dem regierenden Verb steht:

Não fazamos nada barato e sem sentido.

Wir sollten *nichts Billiges* und Bedeutungsloses tun.

Abbildung 164: <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/portugiesisch-deutsch/nada+barato>

Diese doppelte Negation trat bereits beim negativen Artikel in Unterkapitel XXIV auf (kein=*nenhum*, ...*não...nenhum*) und sollte, sofern der Unterrichtsprogression gefolgt wird, den Lernern bereits als Interferenzpotential bekannt sein.

49 <http://context.reverso.net/übersetzung/portugiesisch-deutsch/>; Suche nach „*algo pequeno*“ und „*nada grande*“.

50 <http://de.pons.com/>

3.4.6 Konjunktionen, „was für ein“, „welch- und dies-“

(LXII) Konjunktionen „und“, „oder“, „aber“ und „deshalb“

<p>Hauptsatz 1 Hier haben die Kaiser gewohnt Sie können hier Museen besuchen Im MQ kann man Kunst sehen,</p>	<p>und oder aber</p>	<p>Hauptsatz 2 jetzt Sie es</p>	<p>wohnt gehen gibt</p>	<p>hier der Bundespräsident. in ein Konzert. auch viele Cafés.</p>
<p>Hauptsatz 1 Das alles bietet das Palmenhaus,</p>	<p>deshalb</p>	<p>Hauptsatz 2 ist</p>	<p>ist</p>	<p>das Kaffeehaus beliebt.</p>

Abbildung 165: Panorama A2, 2016:15

<p>e ou mas por isso</p>	<p>und oder aber, (je)doch; sondern deshalb, deswegen</p>
--------------------------------------	---

Abbildung 166: Hundertmark-Santos, 2014:312-324

<p>Procurámos alternativas, e não faltam sugestões e ideias.</p>	<p>Wir haben nach Alternativen gesucht, und es mangelt nicht an Vorschlägen und Ideen.</p>
<p>Anexar cópia dos acordos ou descrevê-los pormenorizadamente.</p>	<p>Bitte fügen Sie eine Kopie der entsprechenden Vereinbarungen bei oder erläutern Sie sie ausführlich.</p>
<p>Não podemos ficar imóveis mas é muito difícil avançar.</p>	<p>Wir dürfen nicht stehenbleiben, aber sich nach vorn zu bewegen ist genauso schwer.</p>
<p>Não conseguia dormir, por isso descí para trabalhar.</p>	<p>Ich konnte nicht schlafen, deshalb kam ich herunter, um zu arbeiten.</p>

Abbildung 167: Siehe Fußnote 51

Bei den logisch wie strukturell einfachen Konjunktionen weist das Portugiesische ähnliche, syntaktisch freie Gegenstücke wie das Deutsche auf. Die äquivalenten Formen nach Hundertmark-Santos sind in Abb. 166 zu finden und zeigen, dass das Deutsche für *mas* und *por isso* mehrere Möglichkeiten aufweist, die jedoch nicht Ziel der im Kursbuch dargestellten Tabelle sind.

Beide Sprachen können mit den ersten beiden Konjunktionen (und, oder) sowohl zwei Hauptsätze als auch zwei mögliche Phrasen miteinander verbinden (z.B. s. Abb. 167: „an Vorschlägen und Ideen“, aber auch Verben, Adjektive und Adverbien). Die dritte Konjunktion (aber) verbindet in der jeweiligen Sprache ebenfalls Hauptsätze, wohingegen *deshalb* (= *por isso*) im Deutschen als Konjunkionaladverb agiert und dementsprechend die erste Position im Satz einnimmt (und folglich eine Subjektnachstellung nach dem Verb auslöst), während *por isso* die gleichen syntaktischen Eigenschaften wie *aber* aufweist. Da die Position 1 im Satz und damit zusammenhängende Implikationen für den Umgang bereits in Kapitel 3.3.5 zur *processability theory* umfassend erläutert wurden, sei an dieser

51 <http://context.reverso.net/übersetzung/portugiesisch-deutsch/>; Suche nach „e“, „ou“, „mas“ und „por isso“.

Stelle auf jenes Kapitel verwiesen.

Formal gesehen sind die ersten drei Konjunktionen in beiden Sprachen eingliedrig, wogegen *por isso* zweigliedrig ist. Allerdings lässt sich *deshalb* transparent darstellen, indem es als Kompositum ähnlich den Interrogativadverbien in Unterkapitel XLI (worauf, wozu) analysiert wird. So kann das *des-* funktional als definitiver Artikel bzw. Demonstrativpronomen (im Genitiv, aber irrelevant für den Transfer) verstanden werden, worauf eine Präposition folgt (-halb; genauere Analyse und Sprachgeschichte ebenfalls irrelevant). Hier kann wiederum auf das Prinzip der „Inversion der Intuition“ bei der Kompositabildung gesetzt werden (*por isso*=*wegen das (linear)), um an eine zweigliedrige Struktur mit Präpositionen und Demonstrativum für einen autonomen Transfer zu erinnern.

(LXIII) was für ein

	Nominativ	Akkusativ
m	was für ein Film	was für einen Film
n	was für ein Quiz	was für ein Quiz
f	was für eine Sendung	was für eine Sendung
Pl.	was für – Serien	was für – Serien

Abbildung 168: Panorama A2, 2016:37

Was für ein Verbrechen wollen Sie anzeigen?

Que tipo de crime é que quer relatar?

Was für ein Problem ist das?

Que tipo de distúrbio é este?

Was für ein Mann war Archer?

Que tipo de homem era o Archer?

Abbildung 169: <http://context.reverso.net/%C3%BCbersetzung/deutsch-portugiesisch/Was+f%C3%BCr+ein#que+tipo+de>

Das dreiteilige, über die einzelnen Glieder intransparente Interrogativum „was für ein“ gefolgt von einem Substantiv, dessen Genre, Gattung oder Kategorie mit dem Interrogativum erfragt wird, lässt sich im Portugiesischen durch eine ähnliche dreiteilige pränominale Konstruktion realisieren (s. Abb. 169: *Que tipo de*). Zwar ähneln sich die einzelnen Bestandteile bei einem linear übersetzten Vergleich nicht (*que tipo de*=welcher Typ von), aber dies ist bei diesem Chunk auch nicht unbedingt nötig, da sich die Frage nach dem Genre ebenfalls erst durch eine komplette Dreiteiligkeit ergibt. Im Deutschen wird zwischen Nominativ und Akkusativ unterschieden, im Portugiesischen dagegen nicht. Deswegen sollte der Fokus auf die korrekte Interpretation der markierten maskulinen

Akkusativform gelegt werden, da sich die restlichen Formen in beiden Kasus formal nicht unterscheiden.

(LXIV) *welch-* und *dies-*

	Nominativ
m	welcher / dieser Wein
n	welches / dieses Steak
f	welche / diese Beilage
Pl.	welche / diese Bohnen

Abbildung 170: Panorama A2,
2016:111

Welcher Wein passt gut zu Verrat?

Sie wissen nicht zufällig, welcher Wein zu einem Duck a l'Orange passt, oder?

Dieser Wein ist noch besser als der vom letzten Mal.

Weil diese Frau keine Seele hat.

Que vinho vai bem com tração?

Sabe por acaso que vinho combina bem com pato com laranja?

Este vinho ainda é melhor que o último.

Porque esta mulher não tem alma.

Abbildung 171: Siehe Fußnote 1

Der Interrogativartikel „welch-“ (da er hier in Artikelposition verwendet wird) fragt nach der Entscheidung einer bereits feststehenden, oft schon bekannten Auswahl. Es wird nach einem spezifischen Objekt und nicht nach der generellen Gattung („was für ein“; s. Unterkapitel LXIII) gefragt. Im Portugiesischen wird für diese Funktion das Interrogativpronomen „que“ in pränominaler Position verwendet (s. Abb. 171). Die syntaktische und funktionale Ähnlichkeit sollte sowohl das rasche Verständnis als auch die spätere Produktion fördern. Es ist augenscheinlich, dass Kasus wie dazugehöriges Genus im Portugiesischen bei *que* nicht markiert werden und sich im FSU somit auf diese Phänomene konzentriert werden kann.

Die darauffolgende Antwort auf diese Art Fragen realisiert das Deutsche mit einem Demonstrativartikel, der in selbiger Position mit gleicher Flexion steht. Das Portugiesische nutzt einen ähnlichen pränominalen Demonstrativartikel, der im Genus mit dem Substantiv kongruiert (s. Abb. 171: *este vinho* vs. *esta mulher*). Ein genaueres Eingehen auf das portugiesische Pronomensystem (*essa-esta-aquela; aqui-alí-lá*) hinsichtlich der physischen Nähe und Distanz zum Zuhörer soll an dieser Stelle nicht geschehen.

52 <http://context.reverso.net/übersetzung/deutsch-portugiesisch>; Suche nach „welcher Wein“, „welchen Wein“, „dieser Wein“ und „diesen Wein“.

4 Auswertung und methodisch-didaktische Implikationen

Bevor die Ergebnisse der Analyse in Kapitel 3 ausgewertet und zusammengefasst werden, erfolgt zuvor eine m.E. notwendige knappe Bestandsaufnahme derjenigen zu reflektierenden Einflussfaktoren, die im Umgang mit dem interkomprehensiven Ansatz (und somit mit den Ergebnissen) auf die Lehrkraft wirken. Damit Lehrkräfte autonome kontrastive Analysen anfertigen und deren Ergebnisse sinnvoll und lernergruppenorientiert in die Lehre integrieren können, sind gewisse Kompetenzen nötig. Diese Kompetenzen sollen im Folgenden zur Diskussion gestellt werden.

4.1 Lehrerautonomie und der Erwerb kontrastiven Wissens

Uphoff wirft die Frage auf, inwieweit Lehrwerke Lehrende in ihrem pädagogischen Urteil beeinflussen, da diese sowohl Ziele, Inhalte als auch Unterrichtsprogression vorschreiben. Sie kritisiert somit die Divergenz von der in den letzten Jahren aufgekommenen Lernerautonomie und der bisher wenig beachteten Lehrerautonomie (vgl. Uphoff, 2006:20). Koenig fügt hinzu, dass die Lehrmaterialien nur eine von vielen Seiten des Unterrichts darstellen. Für ihn sind die entscheidenden Faktoren das notwendige Verständnis und die angemessene Interpretation für die Umsetzung von innovativen Angeboten in Lehrwerken (vgl. Koenig, 2001:297). Dies bedeutet, dass mit wachsendem Wissen und Interpretationsfähigkeit von Faktoren, die den FSU betreffen, eine höhere Lehrerautonomie zu erwarten ist, die eine Loslösung von den Vorgaben des Lehrwerks erlaubt und bestenfalls sogar anregt.

Um eine erfolgreiche Applikation neuer Ansätze in Lehrwerken sowie außerhalb von Lehrwerken zu gewährleisten, fällt die wichtigste Rolle laut Meng Chan auf den Lehrer. Er nennt als notwendige Eigenschaften die „Fähigkeit und Bereitschaft des Lehrers [...], die curricularen Vorgaben umzusetzen“. Voraussetzung dafür ist „eine positive Einstellung zur Innovation sowie die nötigen methodisch-didaktischen Kenntnisse zur Realisierung dieser Innovation [...] [die er] im Laufe seiner Tätigkeit oder Aus- und Fortbildung erwirbt“ (Meng Chan, 2001: 236). Bezieht man diese Aussage auf den interkomprehensiven Ansatz, so sollte der Lehrende in seiner Ausbildung mit den linguistischen Vergleichswerkzeugen vertraut gemacht werden, damit er autonom kontrastive Ähnlichkeiten unabhängig von einer spezifischen L1-Sprache der Lerner recherchieren und feststellen kann. Meng Chan (vgl. ebd. 2001:241) führt weiter aus, dass die Reflexionsfähigkeit von Lehrenden Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung neuer

Methoden sind, da diese Fähigkeit erst das „Hinterfragen und die Revidierung des eigenen subjektiven Wissens“ (ebd., 2001:241) erlauben. Damit eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Methoden möglich ist, darf es laut Meng Chan nicht an ausreichender Metakognition für die „Prozesse zur Selbstanalyse, -überwachung und -evaluation“ (ebd., 2001:241) fehlen. Er fasst zusammen, dass Lehrende den eigenen Beruf als „kontinuierliches Lehrenlernen“ betrachten sollten, um so eine selbstständige professionelle Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. ebd., 2001:242). Dieser Aspekt betrifft hinsichtlich des interkomprehensiven Ansatzes die Bereitschaft, sich kontrastives Wissen verschiedener Sprachen anzueignen, die der Lehrende selbst nicht spricht. Dies kann beispielsweise über deskriptive Grammatiken als auch über geschickte Fragen von linguistisch versierten L1-Sprecher der Sprache (sofern vorhanden) geschehen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Lehrkräfte erkennen sollten, dass sie nach einer Lehrerausbildung keineswegs ein ausgeschöpftes Wissen über die Didaktik und Methodik des FSU besitzen. Stattdessen haben sie Handwerkszeug erlangt, ihre eigenständige Fortbildung von Methoden und innovativen Ansätzen anleiten zu können. Im Sinne der IKD heißt dies, linguistische Vergleichsmethoden und -prinzipien erworben zu haben, um autonome Sprachvergleiche durchführen zu können, ohne die jeweilige L1 der Lerner zu sprechen.

Dies bedeutet jedoch, dass die ausbildenden Institutionen eine gravierende Rolle in der Ausbildung von Lehrerautonomie spielen. Im folgenden Kapitel soll auf ebendiese Rolle in der Lehrerausbildung genauer eingegangen werden.

4.2 Zur Integration des kontrastiven Ansatzes in die Lehrerausbildung

Grundsätzlich geht Meißner davon aus, dass „Interkomprehension in der Natur von Sprache(n) und Spracherwerb liegen“ und aus diesem Grund „interkomprehensive Lehr-Lern-Verfahren zum Repertoire der Fremdsprachendidaktik gehören (sollten)“ (ebd., 2016:235). Blühdorn erläutert, dass dies in einigen Fachbereichen noch nicht der Fall ist, und verweist auf den noch immer bestehenden Untersuchungsmangel an kontrastiven Morphologie- und Syntaxarbeiten in der Literatur. Er vermutet, dass dies durch fehlende linguistische Ausbildung der meisten Autoren hervorgerufen wird (vgl. Blühdorn, 2003:157). Nimmt man die Linguistik als relevantes Wissensfeld, so fügt Knapp-Potthoff hinzu, dass die Aufteilung eines Studiums in zielführenden Modulen zur Ausbildung von

Teilkompetenzen eines Berufsfeldes eine Klärung der Anwendungspotentiale der Linguistik nötig hat. Dazu gehört ihm zufolge auch die „adressatenadäquate Vermittlung linguistischen und angewandt-linguistischen Wissens“ (ebd., 2007:373), sodass linguistische Erkenntnisse für einen spezifischen Fachbereich (z.B. DaF) zugänglich aufbereitet werden sollten (vgl. Knapp-Potthoff, 2007:372-373).

Der Einsatz des Mehrsprachigkeitsansatzes im FSU beinhaltet sowohl strukturelles, typologisches als auch pragmatisches Wissen, was auf Seiten der Lehrkräfte „ein erhöhtes Maß an metasprachlichem Wissen und an Sprachreflexion“ (Fandrych, 2016:37) notwendig macht. Besonders im Bereich der geläufigen Schulsprachen und Herkunftssprachen der mehrsprachigen Bevölkerung mangelt es an unzureichender Vermittlung dieser Kompetenzen in den Studiengängen und benötigt sowohl in der Ausbildung als auch in der Umsetzung noch fundamentale Arbeit. Diese bezieht Fandrych nicht nur auf den FSU, sondern auch auf die unzulängliche Vermittlung muttersprachlicher grammatischer Begrifflichkeiten in der Schule (vgl. ebd., 2016:37).

In Hinblick auf die europäische Sprachenpolitik und die vorherrschende sprachliche wie kulturelle Heterogenität sowie den geforderten Erwerb zweier weiterer Fremdsprachen fordert Surkamp zusätzlich eine zu erlernende Mehrsprachigkeitskompetenz. So sollen Lehrende sich unter anderem die Fähigkeit aneignen, die L1 der Lerner in den FSU einzubinden (vgl. ebd., 2016:599).

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, stellen Lehrkräfte nach offiziellem Ende einer Lehrerausbildung keine fertigen Lehrkörper dar. So argumentiert auch Thaler und bezieht sich dabei auf die sich ständig und rapide verändernde Welt, die „Adaption und Selbstaktualisierung bedarf“ (ebd., 2016:611). Seiner Meinung nach kommt der Lehrkraft dabei die „Protagonistenrolle“ bei ihrer eigenen Fortbildung zu. Dafür sollen Lehrkräfte den Dialog mit Kollegen, Lernern, Fortbildenden oder Medien aktiv suchen (vgl. ebd., 2016:611). Dies bedeutet für die Ausbildungsstätte, dass sie die Lehrkräfte nicht nur innerhalb der Ausbildung mit fachlichen Inhalten konfrontieren sollte, sondern sie auch mit Meta-Fortbildungskompetenzen ausstattet, sodass Lehrende nach Abschluss der Ausbildung eigenständiger Fortbildung und Aktualisierung nachgehen können. Im Falle der IKD betrifft das im Speziellen den Erwerb von kontrastiv-linguistischem Wissen, beispielsweise durch ausgebildete Kollegen anderer Erstsprachen sowie die Lektüre von deskriptiven Grammatiken in der Unterrichtsvorbereitung.

Insgesamt bedeuten die Autorenpositionen, dass Ausbildungsinstitutionen hinsichtlich der IKD sowohl angemessene kontrastiv-linguistische Inhalte als auch meta-fortbildende

Kompetenzen vermitteln sollten, sodass der aktive Einsatz der L1 von Lernern sowie gleichzeitig ein autonomer Erwerb kontrastiven Wissens zu einer bis dato unbekanntem Sprache innerhalb der Unterrichtsvorbereitung ermöglicht wird.

4.3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

In diesem Kapitel sollen abschließend die Ergebnisse der Vielzahl von Unterkapiteln aus der Analyse (Kapitel 3.3 und 3.4) zusammengefasst und überblicksartig dargestellt werden. Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich die folgenden Ausführungen auf die Niveaustufen A1 und A2 beziehen und sich an den grammatischen Themen der Kursbuchprogression orientieren.

Im Bereich der Verbkategorien lässt sich eine enorme Transferbasis feststellen. Sowohl die betrachteten Tempuskategorien (Präsens, Perfekt und dazugehöriges Partizip II) als auch die Funktionen der Modi (Imperativ, Indikativ) zeichnen sich beim Transfer aus dem Portugiesischen ins Deutsche durch eine Simplifizierung bzw. breite, ähnliche Anwendungsmöglichkeiten aus. In Hinblick auf das Verständnis dieser Kategorien sollte das Deutsche keinerlei Probleme bereiten.

Morphologisch gesehen, bilden sowohl die übergeordneten Kategorien wie Kongruenzphänomene zwischen Verb und Subjekt, gewisse Konjugationsendungen und Paradigmenphänomene (Gleichheit der 1. und 3. Person Singular; Umlautung bzw. Stammvokalwechsel) als auch konkrete Gruppierungen (z.B. Verben mit ähnlichen Stammvokalwechsel: „*prevenir*-Verben“) die Transferbasis zum Verständnis des Deutschen. Darüber hinaus ähneln sich die Verbklassen, die in beiden Sprachen eine Vielzahl spezifischer syntaktischer Phänomene teilen, darunter hauptsächlich die Hilfsverben „haben“ und „sein“ in verschiedenen grammatischen Verbkonstruktionen, Modalverben und deren spezielle Konjunktiv-II-Formen (könnte-, sollte-), Präfixverben, Verben mit Präposition und Verben mit Akkusativ (oder Dativ bzw. beidem).

Bei den Strukturen mit Präpositionen fällt zunächst das ähnliche syntaktische Verhalten (Präposition + Substantiv) auf. Hinzu kommt, dass das Deutsche eine simplifizierte Variante im Vergleich zum Portugiesischen darstellt, da es oft keinen Artikel innerhalb der Präpositionalphrase realisiert (aus/in Deutschland, aus/in Köln) oder die fusionierte Präposition fest und unveränderlich ist (zum Kochen). Des Weiteren kommen die meisten

Präpositionen in beiden Sprachen bei lokalen, temporalen und verbabhängigen Adjunkten bzw. Komplementen vor.

Zu beachten ist allerdings das Übergeneralisierungspotential von Präpositionen, die zum ersten Mal im FSU präsentiert werden. Häufig verleitet der erste Input bei Präpositionen zu einer übergeneralisierenden Verwendung, weswegen beim aktiv ausgelösten Transfer durch die Lehrkraft gleichzeitig ein eindämmender Hinweis gegeben werden sollte. Hundertmark-Santos' Auflistung zur äquivalenten Gegenüberstellung der Präpositionen hat sich im Verlauf der Analyse als problematisch erwiesen, da mehreren Präpositionen beim Transfer entweder divergente Formen zugeschrieben werden (z.B. *de* → von, aus, verbabhängig) oder eine gänzlich andere Präposition verwendet wird. Dies tritt besonders im verbalen Bereich auf, in denen die abhängige Präpositionalphrase eine intransparent unterschiedliche Präposition aufweist (z.B. *sonhar com* vs. träumen von). Es ist demzufolge unbedingt die korrekte Auswahl von Präpositionen im FSU zu fokussieren.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Wechselpräpositionen im Deutschen. Diese existieren im Portugiesischen nicht und müssen dementsprechend gesondert behandelt werden. Die dazugehörigen Kasusmarkierungen nach Präpositionen hingegen lassen sich über die verschiedenen Personalpronomenformen greifbar machen, die auch im Portugiesischen teilweise in direkter, indirekter Objektposition sowie nach Präpositionen differenzierte Paradigmen aufweisen.

Die erwähnten Personalpronomen als Subklasse von Pronomen im Allgemeinen dienen als Ausgangspunkt für die Erklärung des Kasussystems im Deutschen. Wie durch verschiedene Autoren hervorgehoben, bieten sich dafür besonders die lokalen und temporalen Präpositionalphrasen als auch die flektierten Personalpronomen in direkter und indirekter Objektposition. Des Weiteren sind das Textkohärenzprinzip der Pronominalisierung sowie freistehende Pronomen generell bekannt und bilden so eine grundsätzliche Transferbasis. Darüber hinaus bieten weitere Pronomenklassen wie Interrogativpronomen bzw. -artikel, Possessivpronomen bzw. -artikel und das Pronomen „es“ eine Transfermöglichkeit, die zusätzlich orthographisch wie phonetisch durch Initialbuchstaben bzw. -laute verstärkt wird (z.B. mein-meu).

Im Falle der verwendeten Terminologie von beispielsweise „direktem Objekt“ oder „indirektem Objekt“ innerhalb des FSU ist anzumerken, dass die gewählten Bezeichnungen nicht der grammatischen, geschweige denn der lateingrammatischen Terminologie

entsprechen muss. Viel eher ist eine kursinterne Bezeichnung geeigneter, unter der sich alle Teilnehmer das bezeichnete Phänomene oder den spezifischen Sachverhalt besser vorstellen können. Dies gilt z.B. für die Verbgruppierungen, die einen ausgewählten Stammvokalwechsel benennen.

Zu den Artikelklassen ist zu sagen, dass definite, indefinite, Negativ-, Possessiv- und Nullartikel jeweils eine Transferbasis hinsichtlich syntaktischer Position (pränominal bzw. präadjektivisch) und Funktion darstellen. Kleinere Abweichungen wie z.B. die doppelte Negation im Portugiesischen bei der Verwendung von Negativartikeln (kein) sollten sich durch explizite Hinweise ausschalten lassen können. Im Deutschen ist allerdings auf die Kasusflexion zu achten.

Die Kategorien „Singular“ und „Plural“ bei Nomen existieren in beiden Sprachen und zeigen besonders in der Pluralbildung eine Diversität an Flexionsendungen. Einige wenige Bildungsklassen (-s: Autos; keine oberflächliche Änderung: der/die Computer) und eine gewisse Form des Vokalwechsels (*leão-leões*; Stuhl-Stühle) ähneln sich im Bildungsprozess.

Das Phänomen von Komposita ist ebenfalls in beiden Sprachen vorhanden, unterscheidet sich aber jeweils in der Reihenfolge der realisierten Bestandteile. Dennoch kann diese Beständigkeit der Abfolge als Transferbasis dienen, um autonome Bildungsprozesse bzw. rezeptive Interpretationsprozesse anzuregen. Dieses Prinzip lässt sich auch bei den Kompositaformen einiger Konjunkionaladverbien (des-halb, des-wegen) und bei den Interrogativpronomen (wo(r)-auf, wo-zu) im Deutschen finden, die im Portugiesischen in invertierter Reihenfolge gebildet werden.

Im Bereich der Adjektive lässt sich eine im Portugiesische mögliche, ähnliche syntaktische Position feststellen (pränominal; nach Artikel). Die dazugehörigen Kategorien „Komparativ“ und „Superlativ“ sind in beiden Sprachen funktional existent, werden aber morphologisch und syntaktisch nicht identisch realisiert. Der Vokalwechsel (Umlautung) findet sich nicht im Portugiesischen wieder, allerdings ist das Phänomen des Vokalwechsels bei anderen Kategorien vorhanden (Plural, Verbparadigmen), sodass ein Transfer aus diesen Bereichen Abhilfe schaffen könnte.

Die angesprochenen Phänomene zur Wortbildung zeigen eine Ähnlichkeiten in sowohl funktionaler als auch morphologischer Hinsicht. Neben der nominalen Ableitung für die Bildung von Feminina bietet das Portugiesische auch im Bereich der Präfigierung (Präfixverben, Negation von Adjektiven) und Suffigierung (feminines Genus bei bestimmten Suffixen, Diminutiv) Ähnlichkeiten. Zusätzlich gibt es anzunehmende Scheinableitungen, die bei den entlehnten lateinbasierten Wörtern fest vorkommen, aber nicht produktiv sind.

Hinsichtlich der sprachlichen Mittel zur Textkohäsion stehen beiden Sprachen neben der Pronominalisierung auch temporale Adverbien (zuerst-dann-danach) sowie eine Reihe von Subjunktionen mit ähnlicher Funktion (z.B. *weil-porque*, *als-quando*, *ob-se*) zur Verfügung. Die einzelnen subordinierten Satztypen weisen ein ähnliches syntaktisches Verhalten auf (z.B. Stellung des Satzes zum Matrixsatz; Einsatz bei *Verba Dicendi et Sentiendi*) und sollten sowohl beim Verständnis als auch bei der Applikation keine Probleme bereiten, sofern die Verbendstellung außer Acht gelassen wird.

Anknüpfend an die subordinierten Sätze öffnet sich das weite Feld der Syntax und der damit einhergehenden *processability theory* zur Beschreibung von Entwicklungsstufen beim Erwerb der Verbstellung. Die 6-stufige Deskription des Erwerbs basiert auf Forschungsreihen mit Sprechern romanischer Sprachen, jedoch ergaben weitere Experimente Einwände im Sinne der Ausgangssprachenspezifität. Damit hängt die Frage zusammen, inwieweit Bewusstmachung und der Bezug zur portugiesischen Syntax als Methoden genutzt werden können, um den syntaktischen Spracherwerb voranzubringen. Darüber hinaus lässt sich die Hypothese formulieren, dass mindestens Rezeption und Produktion zwei voneinander getrennte Erwerbslaufbahnen haben.

Die Position 1 eines Satzes im Deutschen könnte sich demzufolge über die bereits vorhandene Inversion von Subjekt und Verb bei W-Fragen abgeleitet werden. Die Satzklammer hingegen ließe sich auf Basis einer Modalverbstruktur ableiten, bei der Adjunkte und Komplemente nachträglich links (statt im Portugiesischen oberflächlich rechts) eingefügt werden.

Bei den W-Fragen finden sich im Portugiesischen ebenfalls Fragen mit Inversion von Subjekt und Verb; Ja/Nein-Fragen können auf W-Fragen basieren oder von einer Pro-Drop-Struktur abgeleitet werden.

Die Verbendstellung der subordinierten Satztypen könnte auf der gleichen „Regel“ wie die Modalverbklammer basieren, indem ein ebenfalls subordinierter Satz erst am Ende mit Adjunkten und Komplementen links vom Verb (im Deutschen) konstruiert wird. Bei komplexeren Sätzen ist auf die Abfolge der Adjunkte und Komplemente zu achten, da diese möglicherweise unterschiedlich zum Portugiesischen sind (z.B. Stellung von Personalpronomen in Objektfunktion).

Bei einigen Unterkapiteln bleibt die Frage offen, inwieweit sich die angegebenen Ähnlichkeiten auf eine Vielzahl von bestimmten Wortklassen und Phänomenen übertragen lassen. Besonders bei Verben mit Präpositionen, Verben mit Dativ (und/oder Akkusativ), Reflexivverben, Stammvokaländerungen, Pluralgruppen, interkomprehensiven Wörtern und Wortbildungsaffixen scheint es Potential zu geben, umfassendere Ähnlichkeiten durch fortführende Analysen festzustellen, um den Skopus von Faustregeln zu erweitern.

Die insgesamt festgestellten Ergebnisse lassen vermuten, dass deren Einsatz fruchtbaren Boden für die Kontextualisierung des brasilianischen Kontexts darstellt. Werden die hier vorliegenden Ergebnisse mit weiteren zukünftigen Analysen aus anderen für den FSU relevanten Forschungsgebieten wie Pragmatik, Kulturwissenschaft, Phonetik etc. kombiniert, so kann daraus ein zielgruppenspezifisches Begleitmaterial zu Lehrwerken bzw. lehrwerkunabhängige Handreichungen entstehen, die den Bedürfnissen der meisten brasilianischen Lerner und DaF-Lehrkräfte entspricht.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von den beschriebenen Desiderata der Kontrastiven Linguistik für das Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch, für das insbesondere die fehlenden Syntax- und Morphologievergleiche bemängelt werden, scheint der Wert der Kontrastiven Linguistik für den FSU unerlässlich. Werden sich die spezifischen Faktoren zur Terminologiewahl und zur Zielgruppenorientierung mit den dazugehörigen einflussnehmenden Komponenten wie Vorwissen und Lerntyp in Bezug auf den FSU und der IKD bewusst gemacht, kann ein gezielt eingesetzter Transfer sehr gewinnbringend sein. Neben der Ausprägung von Sprachbewusstsein beim Lerner wird auch dessen Lernautonomie gefördert, da er über die Referenz auf die L1 eine stabile Vorwissensbasis zur Erinnerung an Phänomene besitzt. Da nicht davon auszugehen ist, dass Lerner von vornherein wissen, wo ein positiver Transfer möglich ist, ist von Seiten der Lehrkraft ein aktiv angeregter Transfer notwendig.

Auf Basis welcher Kategorien der fokussierten Syntax und Morphologie des Portugiesischen ein Transfer ins Deutsche angeregt werden könnte, zeigt die Analyse zweier Kursbücher auf den Niveaus A1 und A2. Dabei konnten zu nahezu jeder grammatischen Einzelkategorie des Deutschen Ähnlichkeiten im Grammatiksystem des Portugiesischen gefunden werden. Hinzu kommt an einigen Stellen eine Verknüpfung der funktionalen Ähnlichkeiten mit orthographischen und phonetischen Elementen, wenn auch in geringerem Maße, sodass formale wie funktionale Aspekte konvergieren und einen stärkeren Transfer auslösen können. Des Weiteren zeigten einige Analysekatoren die Möglichkeit oder gar die Notwendigkeit, weiterführende Analysen mit anderen Beispielgruppen durchzuführen, um den Skopus der dargestellten Ähnlichkeiten zu erweitern oder einzuschränken. Im Endeffekt könnte die präsentierte Analyse bereits in vielerlei Hinsicht als Nachschlagewerk für den individuellen kontrastiven Wissenszuwachs sowie für didaktische Anregungen zu den Einzelkategorien genutzt werden.

Zur Ausgangssprachenspezifität und der Zielgruppenorientierung in Brasilien ist m.E. zu sagen, dass die Analyseergebnisse aufgrund der Vielzahl von (subjektiven) Ähnlichkeiten für den brasilianischen Kontext – zumindest hinsichtlich der Syntax und Morphologie – als Ergänzungsmaterial bzw. Nachschlagewerk zusätzlich zu Lehrwerken genutzt werden können, ohne notwendigerweise in ein neues Lehrwerk integriert werden zu müssen. Wird der Fokus auf zusätzliche Gebiete der Linguistik erweitert, wie z.B. Pragmatik oder

Kulturwissenschaft, oder etwa auch auf die Relevanz von Lehrbuchinhalten in nicht-deutschsprachigem Kontext, erweitert, so könnte ein Transfergefüge der verschiedenen Sprachwissenschaftsbereiche entstehen. Allerdings sind die Ergebnisse der Analyse und die damit einhergehenden Vorschläge zur Realisierung zuvor in einer Forschungsreihe auf den Gehalt ihrer Effektivität zu überprüfen. Möglicherweise funktioniert der Bezug auf das Portugiesische als Transferbasis an einigen Stellen nicht oder ruft Interferenzen statt positiven Transfer hervor. Dies ist besonders vor dem Hintergrund der Kontrastivhypothese und der *processability theory* zu testen.

Damit die ermittelten Ergebnisse durch Lehrkräfte angewandt werden können, sind auch auf Lehrerseite verschiedene Kompetenzen nötig. Um in der Unterrichtsvorbereitung die Zielgruppenorientierung erfüllen zu können, benötigt die Lehrkraft ebenfalls ein gewisses Maß an Metakognition über das eigene Lernen, Sprachbewusstheit und Verständnis von linguistischen Kategorien, die zum Vergleich herangezogen werden könnten. Dazu gehört die effektive Arbeit im Umgang mit deskriptiven Grammatiken und deren kritische Reflexion, besonders in Hinblick auf die verwendete Terminologie zur Bezeichnung von grammatischen Kategorien.

Damit einher geht somit die Ausbildung von Lehrkräften und die Rolle der ausbildenden Institutionen. Diese müssten zum Erwerb der genannten Faktoren spezifische Module anbieten, die Forschungserkenntnisse der Linguistik angemessen für andere Fächer aufbereitet zur Verfügung stellen, und meta-fortbildende Inhalte sowie den kritischen Umgang mit linguistischen Kategorien beim Akt des kontrastiven Vergleichens vermitteln. Auf diese Weise könnte gesichert werden, dass sich Lehrkräfte nach ihrer offiziellen Ausbildung auf autonome Weise neuen Unterrichtskontexten, insbesondere in Bezug auf die Ausgangssprachenspezifika und neuen Lernergruppen, anpassen und sich adäquat vorbereiten können.

Es ist zusammenfassend festzuhalten, dass eine effektive Nutzung der IKD sowohl von spezifischen Lernerfaktoren, Lehrerfaktoren als auch einer notwendigen Transferbasis abhängig ist. Durch die grammatische Analyse konnte eine umfassende Transferbasis festgestellt werden, sodass Hauptbestandteil der IKD die angemessene Ausbildung der Lehrkräfte darstellt. Aber auch ohne bereits festgestellter Transferbasis ist dieser Schritt der Ausbildung notwendig, um Transferbasen überhaupt ermitteln zu können.

Die Missachtung der Ausgangssprache von Lernern als kostbares Vorwissen stellt einen nicht zu unterschätzenden Verlust für den Ansatz des individualisierten, zielgruppenorientierten FSU dar.

6 Quellenverzeichnis

Verwendete Lehrwerke:

Finster, Andrea/Jin, Friederike/Paar-Grünbichler, Verena/Winzer-Kointke, Britta (2015): *Panorama – Kursbuch A1*. 1.Auflage. Berlin: Cornelsen

Finster, Andrea/Jin, Friederike/Paar-Grünbichler/Williams, Steve/Giersberg, Dagmar (2016): *Panorama – Kursbuch A2*. 1.Auflage. Berlin: Cornelsen

Literaturverzeichnis:

Anmerkung: Alle Internetlinks wurden am 10.07.2017 auf Aktualität geprüft.

Aguado, Karin (2016): *Lernstile*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.262-266. Tübingen: Narr Francke Attempto

Baten, Kristof (2013): *The Acquisition of the German Case System by Foreign Language Learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Blühdorn, Hardarik (2003): Forschungsstand und Perspektiven der kontrastiven Linguistik Portugiesisch-Deutsch. ALEG 2003 (Online: http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/projekte/satz-und-satzgefuege/blu_kontrastive_linguistik_dt_pg.pdf)

Bohunovsky, Ruth (2011): *Ensinar Alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR

Bohunovsky, Ruth (2006): *Zielgruppenspezifische und ‚offene‘ Lehrwerke: Alternativen zwischen „mit“ und „ohne“ Lehrwerk*. In: Bolognini, Carmen et al., (2006): *Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien*, Beitrag 2. Podiumsdiskussion ALEG 2006, São Paulo (Online: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Bolognini-Carmen-DRS8-Podiumsdiskussion-Lehrwerke.pdf>)

Bohunovsky, Ruth (2005): *Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil*. In: *Pandaemonium germanicum*, 09, 2005, S.327-344 (Online: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/viewFile/73942/77602>)

Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. In: *Deutsch als Zweitsprache; Fernstudieneinheit 2*. Kassel: University Press (Online: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>)

de Bot, K. (1992): *A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted*. In: *Applied Linguistics* 13, S.1-24

Doyé, Peter (2008): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen: zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr

Fandrych, Christian (2016): *Fokus: Sprache*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.35-38. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Fandrych, Christian (2013): *Grammatik*. In: Ulrich, W.: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 10, S.165-177. Hohengehren: Schneide

Galván et al. (2014): *Sprachvergleich – Kontrastive Linguistik*. In: ALEG (2014): 15. *Kongress des Lateinamerikanischen Germanistenverbandes: Kurzfassungen der Beiträge.*, Curitiba: Quadrioffice Editora

Gnutzmann, Claus (1990): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang

Gnutzmann, Claus (2016): *Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.144-148. Tübingen: Narr Francke Attempto

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr

Hentschel, Elke (2003): *Es war einmal ein Subjekt*. In: Linguistik online, 13, 01/03
(Online: http://www.linguistik-online.de/13_01/hentschel.html)

Hufeisen, Britta (2001): *Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache – Brauchen wir dafür eigene Lehrwerke?*. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60.Geburtstag*. München: Iudicium

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt

Hundertmark-Santos, Maria T. (2014): *Portugiesische Grammatik*. Berlin: De Gruyter

Kaufmann, Göz (2010): *Kontrastive Analyse Portugiesisch-Deutsch*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, S.660-666. Berlin: De Gruyter

Kellerman, Eric (1983): *Now you see It, Now you don't*. In: Gass, Susan M.; Selinker, Larry: *Language transfer in language learning*, S.112-134. Massachusetts: Newbury House Publishers

Knapp-Potthoff, Annelie (2007): *Fremdsprachenunterricht*. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg): *Angewandte Linguistik - Ein Lehrbuch*, S.369-387 Tübingen: Francke

Koenig, Michael (2001): *Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene*. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60.Geburtstag*. München: Iudicium

Krumm, Hans-Jürgen (2012): *Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht*. In: Burwitz-Melzer, Ewa; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, S.84-90. Tübingen: Narr

Kwakernaak, Erik (2002): *Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 39, (3), S.156-166

Meerholz-Härle, Birgit / Tschirner, Erwin (2001): *Processability Theory: Eine empirische Untersuchung*

(Online: <http://herder.philol.uni-leipzig.de/temp/lehrende/tschirner/lerner/aufsatz.htm>)

- Meißner, Franz-Joseph (2016):** *Interkomprehension*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.234-239. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Meng Chan, Wai (2001):** *Lehrerreflexion, Metakognition und Curriculare Innovation*. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60.Geburtstag*. München: Iudicium
- Michel, Andreas (2010):** *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz*. In: Veldre-Gerner, Georgia/Thiele, Sylvia (2010): *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*, S.31-50. Stuttgart: Ibidem
- Mißler, Bettina (1999):** *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien – Eine empirische Untersuchung*. In: Hufeisen, Britta (Hrsg.); Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit*. Band 3. Tübingen: Stauffenberg Verlag
- Odlin, Terence (1989):** *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ollivier, Christian/Strasser, Margareta (2013):** *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens
- Pienemann, Manfred (1999a):** *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins
- Perini, Mário (2010):** *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial
- Pupp-Spinassé, Karen (2011):** *O Ensino de Alemão em Contextos Bilingues no Sul do Brasil*. In: Bohnovsky, Ruth (2011): *Ensinar Alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR
- Quast, Ulrike (2011):** *Lernermerkmale, Lernertypen, Lernverhalten*. In: Witruk, Evelin (Hrsg.): *Beiträge zur Pädagogischen und Rehabilitationspsychologie*, Band 2. Frankfurt am Main: Lang
- Reber, Arthur (1985):** *Dictionary of Psychology*. Harmondsworth: Penguin
- Scherfer, Peter (2002):** *Was ist und wie erlernt man Interkomprehension?*. In: Kischell, Gerhard (Hrsg) (2002): *EuroCom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, S.82-96. Aachen: Shaker,
- Schlak, Thomas (2004):** *Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie*. In: *gfl-journal*, No.2/2004, S.40-80 (Online: <http://www.gfl-journal.de/2-2004/schlak.pdf>)
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (Jahr unbek.):** *Bausteine zu einer vergleichenden Grammatik Deutsch-Portugiesisch*. I.Kolloquium zur deutsch-portugiesischen Kontrastiven Linguistik, Universität Porto, 6.-8. Oktober 1988. In: Franco, António C. (Hrsg.)(1989) *Revista da Universidade do Porto*, S.191-202. (Online: <http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5961.pdf>)
- Schmitz, Klaus-Dirk (2007):** Terminologiearbeit und Terminographie. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg): *Angewandte Linguistik – Ein Lehrbuch*, S.457-477 Tübingen: Francke

Seibicke, Wilfried (2008): *Die Personennamen im Deutschen - Eine Einführung*, 2. Auflage. Berlin u.a.: de Gruyter

Surkamp, Carola (2016): *Ausbildung von Sprachlehrenden an Hochschulen*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.597-602. Tübingen: Narr Francke Attempto

Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Thaler, Engelbert (2016): *Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden*. In: Burwitz-Melzer et al. (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.611-615. Tübingen: Narr Francke Attempto

Theisen, Joachim (2016): *Kontrastive Linguistik: eine Einführung*. Tübingen: Narr

Tschirner, E. (1999): *Lernergrammatiken und Grammatikprogression*. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (1999): *Linguistik für Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*, S.227-240. Tübingen: Niemeyer

Tschirner, Erwin (2001): *Kompetenz, Wissen, Mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium

Uphoff, Dörthe (2006): *Lehrwerke und Lehrerautonomie*. In: Bolognini et al., (2006): *Lehrwerke im DaF-Unterricht in Brasilien*, Beitrag 3. Podiumsdiskussion ALEG 2006, São Paulo

(Online: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Bolognini-Carmen-DRS8-Podiumsdiskussion-Lehrwerke.pdf>)

Wegener, H. (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Narr

Yu, Liming/Odlin, Terence (2016): *New perspectives on transfer in second language learning in Second language acquisition*, 92. Bristol: Multilingual Matters