

Textproduktion bei bilingualen DaF-Studierenden – erste Analysen und Ergebnisse einer Forschungsarbeit zum Deutschunterricht am IFPLA in São Leopoldo (RS)

Angelika Gärtner*

Abstract: This article will discuss the influence of bilingualism (German dialect and Portuguese) in the learning of German as a foreign language by students of German ancestry in Rio Grande do Sul, South Brazil, on the basis of examples of language production.

Keywords: Acquisition of German as a Foreign Language.

Resumo: O artigo pretende chamar a atenção para a existência de uma forma específica do bilingüismo no Rio Grande do Sul: alemão (dialeto) e português. Assim, abordará as consequências lingüísticas da imigração alemã e, com isso, a influência do alemão dialetal e do português no processo de aprendizagem da língua alemã *padrão* respectivamente estrangeira por estudantes teuto-brasileiros numa universidade.

Palavras-chave: Aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

Stichwörter: DaF-Erwerb.

0. Einleitung

Das *Instituto de Formação de Professores de Alemão (IFPLA)* ist eines der wenigen Institute in Lateinamerika, die Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen aus-

* Angelika Gärtner lehrt an der Universität Dortmund.

bilden. Es ist das einzige, das einen im Land anerkannten Abschluss (*Licenciatura Plena*) durch direkte Anbindung an eine Universität, die *UNISINOS*, verleiht. 1976 gegründet, stellt das IFPLA heute nummehr das einzige Ausbildungsinstitut für Deutschlehrende in Brasilien dar.¹

Neben der Ausbildung der Studierenden hat das IFPLA die Aufgabe, sich um die Fort- und Weiterbildung der später Lehrenden zu kümmern.² Darüber hinaus bietet es alle zwei Jahre einen *Curso de Especialização* an, den Dozenten und Dozentinnen sowie Spezialisten und Spezialistinnen in den germanistischen Fachbereichen Linguistik, Didaktik, Landeskunde und Literatur durchführen. Das IFPLA wird von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen in Deutschland unterstützt, wodurch den Studierenden u.a. Stipendien zur Finanzierung der Studiengeldühren und für die Ausbildung wichtige Deutschlandaufenthalte (mit Hospitationsphasen, fachdidaktischen und landeskundlichen Seminaren) ermöglicht werden. Bis 1999 hat das IFPLA 212 Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen ausgebildet, von denen bis heute 184 an Schulen mit Deutschunterricht vorwiegend im Süden Brasiliens tätig sind (VOLKMANN 1999: 129).

1. Die spezifische Situation der Studierenden am IFPLA

Das IFPLA ist in São Leopoldo, Rio Grande do Sul, angesiedelt, dem Ankunftsort der deutschen Immigranten im Jahre 1824.³ Schon wegen dieser Lage und natürlich aus sprachpolitischen Gründen (s.u.) kommt ihm eine besondere Bedeutung zu.

Die Zielgruppe des Studiengangs am IFPLA sind Studenten und Studentinnen, die zu 90% als Nachkommen deutscher Einwanderter aus den deutschstämmigen

- 1 Hier spielt die deutsche, manchmal schwer begriffbare Kulturpolitik in Brasilien eine wesentliche Rolle, da z.B. auch das IPBA, das sich in São Paulo befand, vor kurzem geschlossen wurde.
- 2 In diesem Zusammenhang ist auch die Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, der Fachberatung, dem DAAD und der Deutschlehrervereinigung ARPA zu erwähnen.
- 3 São Leopoldo wurde als erste deutsche Kolonie auf dem Gebiet der *Real Fozoria do Linho Cãhano* und der *Estância Velha* von Kaiser Dom Pedro I gegründet. Den Namen erhielt die Kolonie nach Dom Pedros Gattin, Kaiserin Leopoldina von Habsburg. Die ersten deutschen Immigranten kamen am 25. Juli 1824 in São Leopoldo an (vgl. u.a. DA CUNHA 1995, 42f.).

migen Siedlungsgebieten des Landesinnern von Rio Grande do Sul (bisweilen auch Santa Catarina und Paraná) kommen.⁴ Die Studierenden haben in der Regel die deutsche Sprache in Form eines Dialekts⁵ als erste Sprache gelernt und benutzen diese als Haus- und Familiensprache. In den meisten Fällen haben sie auch Schulen mit Deutschunterricht besucht oder Zertifikate für die deutsche Sprache abgelegt.⁶

Sprachpolitisch hat das IFPLA eine wichtige und herausragende Funktion, da erstens durch die Ausbildung von Deutschlehrern und Deutschlehrerinnen die Grundvoraussetzung, nämlich das Vorhandensein von Lehrkräften in dieser Sprache, um überhaupt Deutschunterricht anbieten zu können, erfüllt ist. Zweitens wird der Erhalt der deutschen Sprache (wenn auch eher als Fremd- und nicht als Muttersprache) an Schulen gewährleistet, und zwar v.a. in den deutschstämmigen Siedlungsgebieten, um dort den Deutschunterricht mittel- und langfristig weiterleben zu lassen. Durch die Existenz eines solchen Ausbildungsinstituts wie des IFPLA wird Kontinuität in der Ausbildung und im späteren Einsetzen von Deutschlehrenden sowie ihrer Betreuung gegeben. Dies alles trägt dazu bei, dass die deutsche Sprache weiterhin eine wichtige Rolle im Süden Brasiliens, besonders in Rio Grande do Sul, spielen kann.

Durch die Ausbildung am IFPLA werden die Studierenden a) mit ihrer individuellen Sprachsituation (Zweitsprachigkeit: deutscher Dialekt als Muttersprache neben Portugiesisch) und dem Erwerb der notwendigen Standardsprache des Deutschen und deren Problematik konfrontiert, b) in Bezug auf die Bedeutung der Beherrschung einer zweiten Muttersprache (Dialekt ist ebenso als Idiom zu betrachten wie die Standardsprache) sensibilisiert und c) mit der Wichtigkeit des deutschen überlieferten Dialekts als sprachliches und damit auch kulturelles Gut ihrer Vorfahren vertraut gemacht. Dieser besonderen Situation und spezifischen Zielgruppe wird bei der Lehre der deutschen Sprache, Literatur und Landeskunde im Unterricht und Curriculum am IFPLA Rechnung getragen.

- 4 Die deutschen Immigranten haben sich hauptsächlich in diesen drei südlichen Bundesstaaten Brasiliens im letzten Jahrhundert angesiedelt (vgl. DA CUNHA 1995). In Rio Grande do Sul z.B. sind heute etwa ein Viertel der über 9 Millionen *Gaúchos* deutscher Abstammung.
- 5 Es handelt sich hierbei um eine Varietät des rheinfränkischen bzw. moselfränkischen Dialekts, im deutsch-brasilianischen Raum meist als "Hunsrückisch" bezeichnet (vgl. u.a. ALTENHOFFEN 1996).
- 6 Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums am IFPLA sind gute Deutschkenntnisse, die in persönlichen Auswahlgesprächen und in Form von Zertifikaten (z.B. DSD I oder ZDaF bzw. ZD) nachzuweisen sind.

2. Das Forschungsprojekt

Durch mehrere Untersuchungen (vgl. GÄRTNER 1996; 1997; 1999, BORN/GÄRTNER 1996; 1998, DA CUNHA/GÄRTNER 1997), die ich am IFPLA während meiner fünfjährigen Tätigkeit als DAD-D-ektorin an der UFRGS in Porto Alegre unternahm, wurde das Interesse geweckt, eine größere Forschung durchzuführen, die sich über 3 bzw. 4 Jahre erstrecken soll. Gegenstand meines Forschungsprojektes ist der Erwerb der deutschen Standardsprache bei einer speziellen IFPLA-Gruppe, die im März 1998 ihr Studium aufgenommen hat.⁸ Anhand von Sprachanalysen aus meinem Corpus sollen sprachliche Phänomene der gesprochenen und geschriebenen Sprache untersucht werden.⁹ Im Mittelpunkt steht u.a. die Frage nach den spezifischen Schwierigkeiten, welche die Studierenden mit der deutschen Standardsprache haben, ob sie diese im Laufe der Ausbildung ablegen, welche grammatischen Regularitäten für sie besonders schwer erlernbar sind, in welcher Progression sie die Sprachkompetenz erwerben etc.

Darüber hinaus soll anhand der Forschungsergebnisse bei dieser exemplarischen Studiengruppe eine übergreifende Theorie oder Methodologie zur Lehre und zum Erwerb von Fremdsprachen unter der Voraussetzung einer bilingualen Lerngruppe entwickelt werden, die auf die spezifische Problematik eingehen und bis hin zur Verbesserung der Lehrmethoden und Curricula führen kann. Insofern soll die

⁷ An dieser Stelle möchte ich den Dozenten und Dozentinnen des IFPLA, vor allem Professor Walter Volkman, dem Leiter des IFPLA bis Juli 2000, und seiner Kollegin Professorin Maria Luisa Bredemeier herzlich danken, die sowohl meine früheren Untersuchungen als auch dieses größere und langfristige Projekt unterstützt haben. Prof. Walter und Prof. Maria Luisa zeigten sich für meine wissenschaftliche Tätigkeit mit ihren Studierenden stets offen und organisierten die nicht wenig zeitraubenden Veranstaltungen, die ich durchführte und noch durchführe, um zu meinen Untersuchungsdaten zu gelangen. Beide setzten sich aus voller Überzeugung auch für die wissenschaftliche Vorgehensweise ein, nämlich aufgrund von Forschungsergebnissen eine Weiterentwicklung und kontinuierliche Verbesserung des Unterrichts und Curriculums am IFPLA zu erreichen. Sie zeigten sich immer diskussionsbereit und kritikfähig, was gerade uns Linguisten und Linguistinnen freut, weil auf diese Weise die wichtige und unerlässliche Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Didaktik gefördert und genutzt werden kann.

⁸ Mein besonderer Dank gilt auch der Studiengruppe, d.h. den Studenten und Studentinnen, die sich bereit erklärt haben, als "Probanden" zur Verfügung zu stehen und die Arbeitsaufgaben für meine Corpuserstellung zu erfüllen.

⁹ Auf die Vorgehensweise der Datensammlung möchte ich an dieser Stelle nicht näher eingehen, da die Corpuserstellung noch nicht abgeschlossen ist.

wissenschaftliche Forschungsarbeit auch den didaktischen Nutzen dahingehend exemplifizieren, dass die Ergebnisse meiner Untersuchung direkt genutzt werden können, um schnellere und intensivere Erfolge in der Sprachlehre zu erzielen.

3. Ergebnisse aus den ersten Semestern der Studiengruppe

Nach einer allgemeinen Fehleranalyse an den bis jetzt vorhandenen Texten (geschriebener Sprache und transkribierter Gesprächsausschnitte), die für den ersten Überblick als unerlässliche Methode dient, fallen folgende Abweichungen – ich möchte den Begriff 'Fehler' vermeiden – zur deutschen Standardsprache auf:¹⁰

- im Bereich der Interpunktion: falsche bzw. keine Verwendung von Komma; orthographische Abweichungen: *er nimmt; zu hause; eine härliche Blumenstraße; hat gegrigt*;¹¹
- phonetisch bedingte orthographische Abweichungen: *geschande; spassich; angesehen; weg ('weg?'); zuverlich ('zufällig?');*
- lexikalische Abweichungen durch die Verwendung falscher bzw. unpassender Lexeme: *weg zu fliege* (statt 'wegzujagen'); *discht* (statt 'nahe bei'); *ein gemülicher Hund*;
- grammatische Abweichungen: *waren verbrennt; sie werft; eine Junge; nach die Trnung; ein Korb mit Früchte; werden angebundet; er eßt*;
- morphosyntaktische Abweichungen: *um mehr Sachen holen; für ein Zeit; syntaktische Abweichungen: Der sollte aber es nicht sehen; um zu die gute Kartoffelsalat essen; alles in 10 Minuten nur Kohle war*;
- Abweichungen im Bereich der Wortbildung: *Fußballspielerkarten; Fernsehapparat; Heiratsstags; Lieblichn essen*.

Einige dieser Abweichungen sind auf den Einfluss der beiden Muttersprachen, dem Portugiesischen und dem deutschen Dialekt, zurückzuführen und können daher als Interferenzen bezeichnet werden:

- **portugiesische Interferenzen:** *der mit seinen Eltern wohnte* (Lehnübersetzung: 'morar com'); *Aber eines Tages wenn Julio spielte mit einer Kerze* (polysemes 'quando'); *Er zeigte dann eine anderen Tisch für sie* ('para ela');

¹⁰ Auf das Thema der inhaltlichen Kohärenz in den Texten kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.

¹¹ Die Beispiele sind den Texten unverändert und unkorrigiert entnommen.

eine Karton ("cartão") (falscher Freund/falso cognato bei 'cartão' und 'Karton'); der Film spricht über eine Dame (Lehnübersetzung: 'o filme fala sobre'); studierte in einer Grundschule (polysemes 'estudar'); die Frau glaubt eine gute Idee (Lehnübersetzung: 'acha uma boa idéia');

– dialektale Interferenzen: 'sebbiche' (für 'selbige', 'derselbe' etc.); ein Haus ist am bauen; daß die Blumen ihnen sind; weil sie noch zu Fotos machen war; die Sachen von seinem Sohn; Kirche; die tut Blätter schreiben.

Bisweilen werden auch portugiesische Lexeme eingesetzt, wenn der deutsche Begriff fehlt: gehen vorbei Bayerns "corredores"; Der "time" gegen Bayern spielt; weil die andere Mannschaft ein gol schon gemacht hatte; es war ein (ingressor); und er sein (terno); der an dem Baum amarrado ist; daß alles ein 'engano' war. Ad absurdum führen hierbei Neubildungen wie *importante* ("importante"): es war eine *importante* Tag.

Schon beim Vergleich der Texte aus nur wenigen Semestern wird deutlich, wie sich der Unterricht positiv auf den Spracherwerb der Studierenden und ihre Sprachkompetenz auswirkt:

- deutliche Verringerung der orthographischen Abweichungen;
- Erweiterung der Lexik;
- stärkere Variation in der Lexik;
- Eliminierung dialektaler Ausdrücke der gesprochenen Sprache;
- stärkere Verwendung des Präteritums nicht nur bei Auxiliär- oder Modalverben;
- Verwendung von Subjunktionen, nicht mehr nur Konjunktionen zur Verbindung von mehreren Sätzen oder Äußerungen;¹²
- stärkere Subordinierung von Sätzen oder Äußerungen.

4. Exemplarischer Untersuchungsgegenstand: Die Verben

4.1. Ausgangspunkt

Die detaillierte Analyse der Untersuchungsgegenstände an den Texten und Transkripten erfolgt nach der Arbeitsrichtung der *funktional-pragmatischen*

¹² In der Grammatik von ZIRONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997 werden die bekannterweise als Konjunktionen bezeichneten Nebensatzeinleitungen in Subjunktionen und Konjunktionen differenziert: Subjunktionen leiten subordinierende, Konjunktionen koordinierende Nebensätze ein.

Kommunikationsanalyse, die von Konrad EHLICH und Jochen Rehbein in den 80er Jahren entwickelt wurde.¹³ Dieser Analysemethode liegt eine handlungstheoretische Auffassung von Sprache zugrunde (u.a. EHLICH 1986), in der Zwecke als das "zentral strukturierende Element sprachlicher Handlungsprozesse" (BRÜNNER/GRAEFEN 1994: 10) im Mittelpunkt stehen. Die unterschiedlichen sprachlichen Formen werden hierbei als eigene Ausdrucksmittel gesehen. Die kleinsten Einheiten der sprachlichen Handlungen sind sprachliche *Prozeduren*, die nach EHLICH (1994: 73) als "Formen für die Realisierung unterschiedlicher Typen sprachlicher Tätigkeit" definiert sind und in fünf Möglichkeiten unterschieden werden: *expeditiv* (zum unmittelbaren Eingriff in das höreseitige Handeln), *deiktisch* (zur Neufokussierung der Höreraufmerksamkeit zwecks gemeinsamer Orientierung), *symbolisch* (zur sprachlichen Benennung), *operativ* (zur Bearbeitung der propositionalen Teile) und *malend* (zur Kommunikation von Expressionen). Zur Realisierung dieser fünf Prozedurentypen stehen sprachliche Ausdrucksmittel aus fünf *Feldern* (schon bei BÜHLER 1934, erweitert von EHLICH 1986, 1987 und 1991; EHLICH/REHBEIN 1987) zur Verfügung: *Lenkfeld*, *Zeigfeld*, *Symbolfeld*, *Operationsfeld* und *Malfeld*. Die Differenzierung der sprachlichen Mittel nach ihrer Zugehörigkeit zu diesen Feldern ist die Grundlage der funktional-pragmatischen Betrachtungsweise.

| Feld | Prozedur | Beispiele für sprachliche Mittel |
|----------------|------------|--|
| Lenkfeld | expeditiv | Interjektionen, Imperativ-/Vokativendung |
| Zeigfeld | deiktisch | 'Personalpronomina' 1./2. Person, Personal-/Tempusendungen beim Verb (1./2. Person, Präteritum etc.), Adverbien wie <i>hier</i> , <i>da</i> |
| Symbolfeld | symbolisch | Substantiv-, Verb-, Adjektiv-, einige Adverb-Stämme |
| Operationsfeld | operativ | Anapher, Artikel, Relativum, Konjunktiv, Subjunktiv, Präposition, Responsiv, einige Flexionsendungen (z.B. Verbp plural) |
| Malfeld | Expressiv | Tonmodulation, Diminutivendungen |

(aus HOFFMANN 1998: 12)¹⁴

¹³ Prof. Dr. Konrad EHLICH ist Leiter des DaF-Instituts an der Universität München; Prof. Dr. Jochen REHBEIN ist leitender Professor im Germanischen Seminar an der Universität Hamburg.

¹⁴ Die Verwendung der Terminologie basiert auf der Grammatik von ZIRONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997.

Ein für den vorliegenden Artikel ausgewählter und exemplarisch dargestellter Untersuchungsgegenstand sind Verben, die funktional-pragmatisch alle fünf Felder repräsentieren können.

4.2. Die Verben in einem ausgewählten Text

An Hand des Textes einer Studentin aus dem zweiten Semester lässt sich als Beispiel folgende Überblickstabelle für die Verwendung der Verben erstellen:

| | |
|--|--|
| Anzahl der Verben | 29 insgesamt (in 12 Zeilen, bei 131 Wörtern) |
| Verknüpfung | durchgängig 3. Person Singular, Imperativ |
| Infinitivkonstruktionen | <i>fang sein Haus zu brennen an</i> <i>raus tragen</i> |
| Substantivierungen / Progressiv-Formen | <i>was Marcos an machen ist</i> |
| Präfixverben / Verkomposita | <i>fang an; raus tragen; macht ... auf;</i> <i>trugte ... raus; raus kamme</i> |
| Modalverben | <i>machen ... sollte</i> |
| Auxiliärverben | 3. Person Singular von 'sein' in der Konstruktion: <i>an machen ist</i> |
| Verwendung von Modalverben und Auxiliärverben als Vollverben | <i>Es war einmal ein Junge; was er konnte;</i> <i>Für ein Zeit ist Marcos frei</i> |
| Auffällige Konstruktionen / Formulierungen | <i>was geht</i> <i>wird erstaut</i> <i>an machen ist</i> |
| Verwendung der Tempora | Präteritum, Präsens |
| Verwendung der Genera verbi | Aktiv |
| Verwendung der Modi | Indikativ, Imperativ (in Zitiertungen) |
| Verbstellung | korrekte Verbstellung (sowohl in Hauptsätzen, koordinierenden Hauptsätzen als auch in subordinierenden Nebensätzen, selbst bei mehrfacher Subordinierung oder vorangestellter subordinierender Nebensätze) |

Nach der funktional-pragmatischen Analyseweise können die im Text vorkommenden Verben wie folgt in das Felder- und Prozedurenmodell eingeordnet werden:

| | | |
|----------------|------------|--|
| Feld | Prozedur | Einsatz der Verben |
| Lenkfeld | expeditiv | Imperativendung bei <i>Hilf!</i> |
| Zeigfeld | deiktisch | [keine Beispiele in diesem Text] |
| Symbolfeld | symbolisch | Verbstämme: <i>sein, wohn-, mach-, anfang-, brenn-, wiss-, mach-, schrei-, helf-, raustrag-, geh-, mach-, geh-, trag-, könn-, komm-, seh-, nehm-, aufmach-, hol-, hab-, nehm-, werf-, komm-, werd-, sel-, mach-, sein</i> |
| Operationsfeld | operativ | Singular der Verbform Flexionsendungen der 3. Person bei Präsens und Präteritum (mit Ablaut): <i>war, wohnte; fang</i> etc. Infinitiv |
| Malfeld | expressiv | Substantivierungen / Gerundivformen [keine Beispiele, weil es sich um einen geschriebenen Text handelt] |

Im Nachfolgenden soll nun auf die drei auffälligen Formulierungen im Text näher eingegangen und anschließend die Verwendung der Tempora untersucht werden.

4.2.1. Die Relativsatzkonstruktion "was geht"

In dem studentischen Text wird erzählt, dass während eines Hausbrandes ein Vater und sein Sohn versuchen, die wichtigsten Gegenstände schnell aus den Flammen zu retten. Schließlich hat der Sohn den Einfall, den Brand für seine Zwecke auszunutzen und die schon herausgebrachten Schulhefte mit den schlechten Noten durch ein Fenster in das brennende Haus zurückzuwerfen. Dabei erwischt ihn sein Vater.

Die Verfasserin schiebt in ihrer Erzählung der Ereignisse ein Zitat ein, und zwar bezüglich dessen, was der Vater sagte, als das Haus in Flammen stand:

[...] Eines

*Tages fing sein Haus zu brennen an. Marcos wußte nicht was er machen sollte. Plotzlich schrei sein Vater: – Hilf mir raus tragen was geht. Und so mache es Marcos. [...]*¹⁵

Die vorhandenen Verben 'helfen', 'raustragen' und 'gehen' repräsentieren das Symbolfeld. Neben der symbolischen Prozedur werden auch die expeditiv (durch die Verwendung des Imperativs *Hilf* aus dem Lenkfeld) und die operative Prozedur (durch den Infinitiv *raus tragen* und die Singularform *geht* aus dem Operationsfeld) realisiert.

Der Ausdruck *was geht* in der Zitierung stellt einen Relativ-Nebensatz dar, der vom imperativischen Hauptsatz abhängig ist. Der Inhalt aus der Satzkombination Haupt- und Nebensatz ist aus sprachökonomischen Gründen auf die wesentlichen Aussagetile reduziert: 'helfen' und 'raustragen' – letzteres mit abgeschlossener näherer Erläuterung dessen, was rauszutragen ist. Möglicherweise spiegelt sich hier sprachlich die Dringlichkeit des schnellen Handelns in der außergewöhnlichen Situation wieder, was die Verbalisierung beeinflusst. Die Satzkombination ist zwar inhaltlich verständlich, aber grammatisch und syntaktisch unvollständig und dadurch fehlerhaft. Im Hauptsatz fehlt das Objekt in Form eines demonstrativen bzw. deiktischen Pronomens ('das' o.ä.), im Relativsatz fällt die Konstruktion *was geht* auf, wobei sich das Relativpronomen *was* auf das elliptische Pronomen (ausgeklammertes 'das') im Hauptsatz bezieht.

Untersucht man nun die Konstruktion *was geht* detaillierter, ist die Nähe zu einer portugiesischen Formulierung in diesem Zusammenhang erkennbar: 'que vai para fora', im Sinne von 'was nach draußen soll'. Die Verfasserin übernimmt den Äußerungsteil ohne die adverbiale Bestimmung – 'que vai' wurde hierbei wörtlich ins Deutsche übertragen –, was im Deutschen zu einem unvollständigen und unkorrekten Nebensatz führt.¹⁶

Eine zweite Lesart von *was geht* könnte die von der Studentin angenommene Gleichsetzung mit einer Äußerung im Sinne von 'was möglich ist' sein. Bekannt sind ihr eventuell Formulierungen wie 'das geht' u.ä. (auch in negierender Form), die im Deutschen sowohl in Haupt- als auch Nebensätzen, jedoch nicht als Relativsätze mit dem neutralen Relativpronomen 'was' verwendet werden kann.

¹⁵ Hier handelt es sich um Ausschnitte aus dem o.g. geschriebenen Text.

¹⁶ An dieser Stelle hilft der in portugiesischer Sprache abgefasste Text (ebenfalls zum Datenmaterial des Corpus gehörig) zum selben Sachverhalt nicht weiter, weil hier keine Formulierung mit 'que vai para fora', sondern die elaborierte Version *o que der da casa* gewählt wurde.

Meine Hypothese ist, dass es hier zu einer Kontamination des sprachlichen Wissens über die portugiesische und die deutsche (Dialekt-)Sprache der Studentin – bei beiden handelt es sich ja um Muttersprachen – kommt, was in der Verpflichtung seinen Niederschlag findet.¹⁷

4.2.2. Die Konstruktion "wird erstaunt"

[...] Diese Arbeiten niht er und
wirft alle in das Feuer. In dieser Moment kommt sein Vater
nochmal aus dem Haus und wird erstaunt als er sieht
was Marcos an machen ist. [...]

Einen interessanten Fall stellt die Verbkonstruktion *wird erstaunt* dar. Auch hierzu sind mehrere Lesarten möglich. Diejenige, die sich zunächst aufdrängt, entstammt dem Portugiesischen. Es könnte sich an dieser Stelle um eine Lehnübersetzung handeln, nämlich aus 'fica surpreso' oder 'fica espantado' o.ä.¹⁸

Das Verb 'ficar' hat neben seiner räumlichen Funktion der "Lokalisierung einer Sache, die ihren Ort nicht verändert" (HUNDERTMARK-SANTOS 1998: 231) – in der Bedeutung von 'bleiben' – auch eine "abstrakte" Funktion, und zwar in Verbindung mit dem Partizip Perfekt; 'ficar' bezeichnet dann eine "Zustandsveränderung bzw. den Eintritt eines neuen (psychologischen) Zustandes oft als emotionale Reaktion auf irgendein Ereignis" (231). Es dient hierbei als Auxiliärverb, das vom abgeschlossenen Partizip und seiner Bedeutung ("o participio exprime fundamentamente o estado resultante de uma ação acabada", CUNHA/CITRA 1985: 483) dominiert wird. Tritt 'ficar' im Präsens auf, wird es im Deutschen in der Regel mit einer Form von 'sein' + Partizip Perfekt Passiv (bzw. Partizip II) als Zustandspassiv oder mit der Präsensform des Partizips wiedergegeben.¹⁹ In unserem Fall von 'fica surpreso'

¹⁷ Der Frage nach der Dominanz der einen oder anderen Sprache, die gerade bei dieser Studiengruppe nicht so einfach mit der größeren Bedeutung der portugiesischen Sprache als Landessprache erklärt werden kann, müsste bei der weiteren Untersuchung noch nachgegangen werden.

¹⁸ Im portugiesischen Text verwendet die Verfasserin 'ficar espantado': *O seu pai sai da casa e fica espantado com a atitude do filho*. Die Textproduktion im Deutschen könnte demnach mit dieser Formulierung in engem Zusammenhang stehen.

¹⁹ HEIBIG/BUSCHA (1989: 162ff.) (und andere Grammatiken) übernehmen die umstrittenen Begriffe für die beiden unterschiedlichen Passivformen "Zustandspassiv" und "Vorgangspassiv"; ZIRONUN/HIOFFMANN/STRECKER 1997 wählen die neutralere und damit auch eher anwendbare Bezeichnung "sein-Passiv" und "werden-Passiv".

oder 'flea espartado' müsste die Übersetzung 'er staunt', 'er ist überrascht' o.ä. lauten – je nach Wortwahl des deutschen Ausdrucks aus den Wortfeldern 'staunen' oder 'überraschen' und ihrer semantischen und morphosyntaktischen Verwendung.

Bei z.B. der Vergangenheitsform von 'fear' oder in Verbindung mit einem Adjektiv – unabhängig von der Zeitform – lässt sich 'fear' bisweilen auch mit 'werden' übersetzen. Möglicherweise verfügte die Studentin über diese mentalen Konzepte, als sie nach einer Formulierung suchte, war aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit dem unterschiedlichen Gebrauch sowie den Besonderheiten der deutschen Sprache vertraut. Sie war sich allerdings eines Vorgangs im Geschehen und als Folge einer gewissen Zustandsveränderung beim Vater bewusst und beabsichtigte, genau dies zu versprachlichen.

Hier schließt sich die zweite Lesart an. Dabei ist es notwendig, die Semantik und den Gebrauch des deutschen Verbs 'werden' näher zu untersuchen. REDDER (1992: 144) teilt Verben in vier verschiedene Prädikationstypen ein: Vollverb, Modalverb, Auxiliarverb, Kopulaverb.²⁰ Das Verb 'werden' ist allen vier Typen zuordbar (vgl. REDDER 1998: 293ff.). Für die Analyse steht nun die Verwendung von 'werden' zusammen mit dem Partizip Perfekt im Vordergrund, nach REDDER (1998: 295) "gewöhnlich als Auxiliar zur Bildung des (Vorgangs-)Passivs" gebraucht. Doch bei der Verwendung von *wird erstaunt* steht möglicherweise ein anderes Konzept im Vordergrund – auf die Lesart des Vorgangspassivs komme ich später zu sprechen –, nämlich 'werden' eher im Sinne eines Zustandspassivs, welches das Resultat einer Zustandsveränderung versprachlicht.

Hierbei kommt der Semantik von 'werden', einem verbalen "modalitätsbezeichnenden symbolischen Ausdruck aus dem Symbolfeld" (REDDER 1998: 304), eine wichtige Bedeutung zu. Entsprechend dem handlungstheoretischen Modell, das zwischen Wirklichkeit (= P), ihrer mentalen Widerspiegelung im Kopf der Sprechenden/Schreibenden und der Rezipierenden (= IT) und der sprachlichen Realisierung bzw. Verbalisierung (= p) (TEHLICH/REHBEIN 1986: 96) unterscheidet, ist 'werden' als Mittel zur Geltendmachung des P-Bereiches²¹ anzusehen und dient zur Verbalisierung "mit einem Blick auf einen Modalitätsumschlag des Handelns" (REDDER 1998: 300). Es leistet somit einen Beitrag zur Vermittlung von Handlungsschluss und Handlungswirklichkeit. Und genau dies ist meiner Meinung nach beim Einsetzen des Ausdrucks *wird erstaunt* der Fall. Es wurde die Wirklichkeitsveränderung im Bereich P und IT vollzogen, wodurch es zu einem Modalitätsumschlag kommt: Im

²⁰ Die Voraussetzung hierfür ist ihre Annahme der Trennung des deutschen Verbsystems in Morphologie und Syntax, d.h. in Finitum und Infinitum, wobei die Autorin mit finiten Verbformen die synthetischen Formen meint (vgl. REDDER 1992: 128).

Mittelpunkt steht der Vater, der gerade aus dem Haus kommt und über die Aktivität seines Sohnes, nämlich das Zurückwerfen der Schulfleite in die Flammen, erstaunt ist. Zunächst steht am Anfang des Satzes eine Umfokussierung und somit ein Perspektivenwechsel (von Sohn zu Vater), was durch den Konjunktiv *und weitergeführt* wird. Die Modalität schlägt hier um, weil der Vater von seiner aktiven Rolle (*kommt*) in eine 'pseudo'-passivische gestellt wird; d.h. er staunt bzw. ist überrascht über ein bestimmtes Ereignis: Es handelt sich hier um eine Zustandsveränderung des Vaters, die durch eine Tatsache hervorgerufen wird, die die Verfasserin mit dem anschließenden, durch den Subjunktiv 'als' eingeleiteten Nebensatz darstellt: [...] *und wird erstaunt als er sieht was Marcos an machen ist*. Durch den hier temporalen Subjunktiv wird der Zeitpunkt des Umschlags angegeben und durch den vom 'als'-Nebensatz abhängigen zweiten Nebensatz (*was Marcos an machen ist*) auch der Grund erläutert.

Eine andere Frage und somit dritte Lesart drängt sich natürlich auf: Handelt es sich hier um eine Passivkonstruktion im Sinne des Vorgangspassivs, das im Deutschen durch eine Form von 'werden' + Partizip Perfekt Passiv gebildet wird? Das Vorgangspassiv ist das prozessuale, nicht agens-orientierte Genus verbi (vgl. HEILIG/BUSCHA 1989: 162ff. und ZIRONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997: 1792ff.). Von Bedeutung ist hierbei der prozessuale Charakter, d.h. die Darstellung eines Vorgangs, der durch das Passiv ausgedrückt wird. Diese Hypothese eines Vorgangs ist schon auf Grund des Kontextes und des Inhalts der Erzählung an dieser Stelle ausschließbar: Der Vater wird nicht durch jemanden oder etwas 'erstaunt', sondern er selbst handelt auf Grund der o.g. Ereignisse: es kommt zu einer Zustandsveränderung, die zwar durch einen Vorgang ausgelöst wurde, aber eben nicht durch ihn selbst, sondern durch seinen Sohn bzw. dessen Handlung. Auch spielt die Weiterführung der Erzählung mit 'als' eine wesentliche Rolle an dieser Stelle (s.o.). Insofern gehe ich davon aus, dass es sich hier – abgesehen vom unkorrekten passivischen Gebrauch des Verbs 'erstaunen'²¹ – einerseits grammatisch gesehen möglicherweise um eine Ver-
wechslung zwischen Zustands- und Vorgangspassiv handelt, das sich nicht in der Formbildung des Partizips, sondern lediglich in der Verwendung der Verben 'sein' oder 'werden' unterscheidet; dass aber andererseits, wie die Analyse gezeigt hat, das mentale Konzept für die eventuell bewusste Verwendung von 'werden' von großer Relevanz ist.

²¹ Bei dem präfigierten und von 'staunen' derivierten Verb 'erstaunen' handelt es sich um ein intransitives Verb, das kein Passiv bilden kann, 'erstaunen' wird in der Regel im Partizip Perfekt und mit einer Verbform von 'sein' konstruiert: z.B. 'er ist erstaunt' (über etwas, dass etc.). Auch 'staunen' ist nicht passivfähig; es wird in diesen Fällen durch 'bestaunen' ersetzt. Restriktionen für die Verwendung des Vorgangs- bzw. werden-Passivs vgl. HEILIG/BUSCHA (1989: 170f) und ZIRONUN/HOFFMANN/STRECKER (1997: 1796ff. und 1807f.)

Ebenso wie den Gebrauch eines Vorgangspassivs scheidet sich als potentielle vierte Lesart die Verwendung von 'werden' als zukünftige Handlung – auch in Anbetracht der eingesetzten Partizip- und nicht Infinitivform – aus, weil sie durch den Temporalfaktor des Futurs nicht in den Kontext passen würde. Es geht deutlich um die gleiche Zeistufe, nämlich um Präsens als Tempus der Vergegenwärtigung vergangener Ereignisse (s. Kap. 5.2.4.).

Meiner Meinung nach war bei der gewählten Formulierung *wird erstaunt* ein mentales Konzept vorhanden, das sich lediglich in der für die deutsche Sprache gewählten Bildung als abweichend erweist. Diese Abweichung besteht darin, dass der Verfasserin nicht klar ist, dass 'erstaunt' nicht persönlich konstruiert werden kann und nicht passivfähig ist. Gemäß den Regularitäten der deutschen Grammatik und Morphosyntax ist die Formulierung *wird erstaunt* nicht möglich.

Nach der Analyse lässt sich feststellen, dass die Verwendung *wird erstaunt* deutlich macht, dass wir es hier erneut mit einer Kontamination von portugiesischem und deutschem Sprachwissen bei der Rekonstruktion einer großen Rolle spielt. Auch wenn es in diesem konkreten Beispiel zunächst vielleicht nur wie eine Verwechslung des werden-Passivs mit dem sein-Passiv aussieht, wird deutlich, dass – abgesehen von der morphosyntaktischen und grammatischen Schwäche – der Analyse in Bezug auf die Verwendung von 'werden' eine gewisse Bedeutung zukommen muss.

4.2.3. Die Progressivform "an machen ist"

und wird erstaunt als er sieht

was Marcos an machen ist. [...]

Bei der Verwendung der Progressivform (oder 'Verlaufsform') *an machen ist* handelt es sich möglicherweise ebenfalls um eine Kontamination aus sprachlichem Wissen, nämlich der Lehnübersetzung der portugiesischen Gerundiumform *estar fazendo*²² und der deutschen partiell dialektal und umgangssprachlich gebrauchten

²² Im Portugiesischen wird das Gerundium aus der Verbform 'estar' + Gerundiumform des Vollverbs auf '-ndo' gebildet. Im Deutschen entsteht diese semantisch ähnliche Form aus der Präposition *an* + bestimmtem Artikel im Dativ (= *an*) + substantiviertes Vollverb im Infinitiv + Verbform von 'sein'.

HUNDERMARK-SANTOS (1998: 181) schreibt, "das Gerundium wird in der periphrastischen Konjugation mit *estar*, *ir*, *vir*, *andar*, *ficar* gebraucht", und an späterer

Progressivform, d.h. der präpositionalen Substantivierung in Verbindung mit konjugiertem Auxiliärverb, eigentlich die einzige aspektuale Verbform im Deutschen. Die Verfasserin zeigt an dieser Stelle, dass sie die im Portugiesischen beim Gerundium nicht existierende Substantivierung auf den deutschen Ausdruck übertragen hat (fehlende Artikelflexion bei der Präposition) und somit in diesem Punkt nicht der dialektalen oder umgangssprachlichen Variante im Deutschen gefolgt ist. Sie übernimmt auch nicht die deutsche Orthographie, die bei substantivierten Verben die Großschreibung erfordert.²³

4.2.4. Die Verwendung der Tempora

4.2.4.1. Die Bedeutung der Tempora in der Grammatik

Im Text treten zwei Tempora auf: Präteritum und Präsens (jeweils im Verbmodus Indikativ). Bei der Verwendung der Tempora in der deutschen Sprache müssen neben der grammatischen auch semantische Aspekte miteinbezogen werden. Die sechs grammatischen Tempora des deutschen Tempusystems sind nicht immer gleichzusetzen mit der objektiv-realen Zeit (Temporalität), bei der die temporalen Merkmale wie Aktezeit, Sprechzeit und Betrachtzeit²⁴ und deren Verhältnis zueinander eine Rolle spielen.

In Bezug auf die sprachliche Analyse hilft zunächst ein Blick in die Grammatiken zur Beschreibung dieser beiden Tempora weiter: Die Bedeutung und Verwendung von Präsens und Präteritum sind in den Grammatiken – ich stütze mich hier

Stelle: "Die periphrastische Konstruktion wird oft und gern gebraucht, nicht nur in temporaler Funktion, sondern auch um den Aspekt oder die Art der Handlung anzugeben. [...] *estar* + Gerundium drückt vor allem eine Handlung aus, die zur Sprechzeit oder zur Zeit, auf die der Sprecher sich bezieht, gerade verläuft" (215). Ähnliches, aber leider nicht viel mehr über die Semantik und den Gebrauch des Gerundiums findet sich z.B. bei CUNHA/CUNTRA (1985: 481): "O Gerúndio combina-se com os auxiliares *estar*, *andar*, *ir* e *vir*, para marcar diferentes aspectos da execução do processo verbal. [...] *Estar* seguido de Gerúndio indica uma ação durativa num momento rigoroso." Die präpositional Substantivierung mit 'seir' wird in den deutschen Grammatiken leider kaum behandelt, da sie in der Regel eine Erscheinungsform der mündlichen Sprache ist, aber meiner Ansicht dennoch wissenschaftliche Behandlung verdient

²³ Zur Frage der Verbalisierung oder Nominalisierung dieser Formen siehe REIMANN 1998.

²⁴ Zur Definition dieser Zeit-Begriffe siehe HELWIG/BUSCHA (1989: 144) und ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER (1997: 1690f)

bei (wie schon weiter oben zitiert) exemplarisch auf die eher traditionell abgefasste *Deutsche Grammatik, ein Handbuch für den Ausländerunterricht* von HELBIG/BUSCHA 1989 (u.F.) sowie die neuere, dreibändige und eher funktional ausgerichtete *IDS-Grammatik der deutschen Sprache*²¹ von ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997 – wie folgt beschreiben:

4.2.4.1.1. Präsens

HELBIG/BUSCHA (1989: 146ff.) geht von vier Bedeutungsvarianten des Präsens aus:

1. als Realisierung von "gegenwärtigen Sachverhalten": Akzeit = Sprechzeit = Betrachtzeit;
2. zur Bezeichnung eines "zukünftigen Geschehens": Akzeit = Betrachtzeit; beide liegen nach Sprechzeit;
3. zur Bezeichnung eines "vergangenen Geschehens": Akzeit = Betrachtzeit; beide liegen vor Sprechzeit;
4. "generelles und atemporales" Präsens: Sprechzeit = Betrachtzeit; Akzeit während, vor und nach Sprechzeit und Betrachtzeit.

ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER (1997: 1692) legen das Präsens weniger fest und sehen es auf beliebige zeitliche Interpretationskontexte anwendbar. Ebenfalls von Begriffen wie Sprechzeit (oder Äußerungs- bzw. Schreibzeit), Akzeit (oder Faktzeit), Betrachtzeit (oder Orientierungszeit) ausgehend, definieren sie das Präsens auf der Basis der Gricceschen Konversationsmaximen wie folgt:

"Das Präsens legt die relative Lage von Sprechzeit und Betrachtzeit nicht fest. Die Betrachtzeit kann aus dem Kontext oder über Räsönements erschlossen werden. Ein Satz im Präsens ist wahr, wenn das von dem tempuslosen Satzrest denotierte Ereignis an einem Intervall stattfindet, das mit der Betrachtzeit überlappt. Das Präsens läßt die zeitliche Festlegung semantisch offen."²²

²¹ Diese Grammatik wurde in einem mehrtägigen Forschungsprojekt an IDS (Institut für deutsche Sprache in Mannheim, Deutschland) erarbeitet. Besonders erwähnenswert ist, dass sie sich an authentischen Beispielen aus der gesprochenen und gesprochenen Sprache (wie z. B. Zeitungstexten und Gesprächsausschnitten) orientiert und von diesen ausgehend das deutsche Sprachsystem und seine Regularitäten analysierend beschreibt.
²² Bei dem Versuch, die Rolle der Tempora in Sätzen und Äußerungen zu beschreiben, gehen die Autoren und die Autorin von einem Konstrukt aus, das "tempusneutral" (1690)

4.2.4.1.2. Präteritum

Laut HELBIG/BUSCHA (1989: 148) hat das Präteritum nur eine Bedeutungsvariante:

"Das Präteritum bezeichnet vergangene Sachverhalte. Akzeit und Betrachtzeit sind identisch, beide liegen vor der Sprechzeit."

Das Präteritum überschneidet sich in dieser Bedeutung mit einer der drei Verwendungsweisen des Perfekts (Helbig/Buscha 1989, 151ff.). Allerdings betrachten die Autoren das Präteritum als das "spezifische Tempus der Erzählung" (148).

Nach ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER (1997: 1697) gilt für das Präteritum:

"In einem geeigneten Interpretationskontext für das Präteritum liegt die Betrachtzeit vor der Sprechzeit. Ein Satz im Präteritum ist wahr, wenn das von dem tempuslosen Satzrest denotierte Ereignis an einem Intervall stattfindet, das mit der Betrachtzeit überlappt.

Das Präteritum drückt Vergangenheit relativ zur Sprechzeit aus."

Das Präteritum, der "klarste Fall eines deiktischen Tempus" (352), bietet sich nach Meinung der Autoren und der Autorin "aufgrund seiner Bedeutung" dazu an, "vergangene Ereignisse zu erzählen" (1697).

Die Textsorte 'Erzählung' muss jedoch nicht durchgängig präteritale Zeitformen aufweisen. Das Präteritum kann auch z. B. durch das Präsens abgelöst werden wie in Zitiierungen, der "erlebten Rede" (HELBIG/BUSCHA 1989: 148) oder in der Bedeutungsvariante zur Bezeichnung vergangener Geschehen oder Sachverhalte. Hierbei muß jedoch die Vergangenheitsbedeutung durch den entsprechenden Kontext (oder auch durch eine zusätzliche Temporalangabe) deutlich werden. Diese Präsensvariante kann auch in Erzählungen vorkommen, nicht nur bei der Darstellung historischer Ereignisse. Akzeit und Betrachtzeit liegen in beiden Fällen vor der Sprechzeit, wobei die Betrachtzeit "prinzipiell in der Vergangenheit" (ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997: 352) liegt.

Daher kann bei Erzählungen aus stilistischen Gründen, nämlich zur Vergewärtigung des Geschehens und zur szenischen Darstellung, vom Präteritum ins Präsens gewechselt werden (vgl. HELBIG/BUSCHA 1989: 147; ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997: 352).
Daher kann bei Erzählungen aus stilistischen Gründen, nämlich zur Vergewärtigung des Geschehens und zur szenischen Darstellung, vom Präteritum ins Präsens gewechselt werden (vgl. HELBIG/BUSCHA 1989: 147; ZIFONUN/HOFFMANN/STRECKER 1997: 352).
ist, nämlich die Ersetzung der finiten (und periphrastischen) Verbform durch den Infinitiv. Dieses Konstrukt bezeichnen sie als "tempuslosen Satzrest", da die gemeinsame Basis aller Tempusformen die Infinitive sein sollen.

STRECKER 1997: 1698). Dieser Tempuswechsel manifestiert sich auch an einigen Stellen im Text der Studentin.

4.2.4.2. Der Wechsel der Tempora im Text

Im ersten Teil des Textes dominiert das Präteritum, lediglich an zwei Stellen tritt das Verb im Präsens auf; im zweiten Teil wird das Präteritum an einer entscheidenden Stelle durch das Präsens abgelöst, und letzteres bis zum Ende des Textes weiter geführt.

Der Wechsel vom Präteritum ins Präsens findet an folgenden Stellen statt:

- (1) [...] *Marcus wußte nicht was er machen sollte. Plotzlich schreiß sein Väter. – Hilf mir raustragen was geht. Und so mache es Marcos. [...]*
- (2) [...] *Als er nochmal nach raus kamme siehst er seine Schultasche im Boden, er nimt sie und macht sie auf [...]*

Der erste Wechsel zum Präsens (1) erfolgt nach der Einfügung eines lexikalischen Mittels, nämlich des temporal-deiktischen Adverbs 'plötzlich' zum Fokuswechsel: *Plotzlich schreiß sein Väter*. Dadurch wird die Einführung einer szenischen Darstellung und die Vergegenwärtigung des Geschehens erreicht. Auch die nachfolgende Redewiedergabe wird als erlebte Rede im Präsens ausgedrückt. Mit dem Eingreifen einer anderen Person ins Geschehen, nämlich des Vaters, wird auch das Tempus gewechselt. Beim Fortgang der Erzählung wird das Präteritum wieder aufgenommen und weiter geführt.

Der nächste Tempuswechsel zum Präsens (2) findet in einem Hauptsatz statt, der sich an den mit Subjunktoren 'als' eingeleiteten und im Präteritum erzählten Nebensatz anschließt: *Als er nochmal nach raus kamme siehst er seine Schultasche im Boden*. In aufzählender Form wird das Präsens nachfolgend bei den Verben 'nehmen' und 'machen' fortgesetzt. Es erfolgt auch kein Umschlag mehr zum Präteritum im weiteren Verlauf des Textes; Präsens wird ab hier zum Erzähltempus.

Es stellt sich die Frage, was den Tempuswechsel von Präteritum zu Präsens an dieser Stelle ausgelöst hat. Der Sohn hat einen Einfall, nämlich die Hefte aus der bereits herausgetragenen Schultasche zu nehmen und in das brennende Haus zurück zu werfen. Diese Idee markiert die Verfasserin mit der Verwendung des Präsens

zur Vergegenwärtigung des vergangenen Geschehens. Auch hier wechselt sie den Fokus und versucht, den Moment, als der Junge die Schultasche sieht und ihm die Idee des Verschwindenlassens seiner schlechten Noten kommt, durch das Einsetzen einer Präsensform besonders herauszustellen. Es handelt sich um das Rhema, das Neue und auch Wichtige in der Erzählung, wodurch sich das Präsens als effektivere Zeitform herausstellt. Nachfolgend wird der Text im Präsens weitergeführt, weil nach dem Einfall a) dessen Realisierung und b) das Hinzutreten des Vaters – ebenfalls eine Neufokussierung bedeutenden Inhalts – erzählt werden.

Die Verwendung der Tempora kann hier auch als Mittel zum Vollzug der deiktischen Prozeduren gesehen werden. EHLICH (1987: 291) geht von einer Temporaldeixis aus, die zwischen *Ferne* und *Nähe* differenziert. Diese Differenzierung kann an Hand der eingesetzten oder fehlenden Tempusmorpheme manifest werden. Das bedeutet funktional-pragmatisch: das Tempusmorphem -t (bei schwachen bzw. regelmäßigen Verben), der Ablaut (bei starken bzw. unregelmäßigen Verben) und das Tempusmorphem + Ablaut (bei den gemischten Verben) im Präteritum verweisen auf Ferne. Dagegen kommt im Präsens in allen Verbklassen kein Tempusmorphem vor, wodurch Nähe ausgedrückt wird. Im Text findet nun genau an der Stelle in der Erzählung der Wechsel von Präteritum zu Präsens statt, als die Verfasserin den Auftritt des Vaters nicht nur durch das Verbtempus vergegenwärtigen will, sondern dem Leser bzw. der Leserin auch inhaltlich näherbringen will. Insofern wurden die verbale Temporaldeixis und deren Möglichkeiten genutzt.

All dies zeigt im Text, wie weit der mentale Prozess in Hinblick auf die bewußte Veränderung des Erzähltempus ausgebildet, ja sogar abgeschlossen, und die Verbalisierung gelungen ist. Die Verbindung zwischen Wirklichkeit, mentaler Widerspiegelung der Wirklichkeit und Verbalisierung ist vorhanden.

5. Schlussgedanken

An Hand der am Beispieltext gezeigten ausgewählten Formulierungen und der Verwendung der Erzähltempora wurde versucht, die mentalen Prozesse bei der Textproduktion und deren Versprachlichung aufzuzeigen. Deutlich wurde, dass eine Tendenz besteht, die Kenntnisse der portugiesischen und deutschen Sprache bei der Erstellung von Texten, in diesem Fall einer Erzählung, anzuwenden. An einigen Stellen kann es daher zu einer Kontamination dieser Erkenntnisse kommen, was zu Abweichungen im Hinblick auf die deutsche Standardsprache führen kann. Im Zusammenhang damit steht auch die meiner Meinung nach treffender gewählte Bezeichnung 'Abweichung' anstelle von 'Fehler' für sprachliche Pränomene dieser Art

in den Texten der Studiengruppe. Diese Abweichungen sollen im Sprachunterricht genauer analysiert werden, um die Studierenden zu sensibilisieren und ihnen ihre eigenen mentalen Prozesse bewusst zu machen. Nur so können Abweichungen dieser spezifischen Art, die für die Studiengruppe am IFPLA typisch sind, behandelt und künftig vermieden werden. Meiner Meinung nach reichen hier grammatische oder syntaktische Interpretationen und Korrekturen nicht aus. Handlungstheoretische Erkenntnisse und Analyseweisen aus funktional-pragmatischer Sicht müssten in der Lehre stärker miteinbezogen werden. Durch das Aufzeigen und Analysieren der Problematik kann somit ein Erfolg schon in den ersten Semestern erreicht werden.

Dies bedeutet natürlich in keiner Weise, dass Grammatik- und Konversationsunterricht vernachlässigt werden können, sondern der Unterricht (und damit auch das Curriculum) sollte um den wichtigen Punkt der oben beschriebenen Analyse und Bewusstmachung ergänzt werden, auch in Form der Thematisierung und Miteinbeziehung in die regulären Unterrichtseinheiten.

Auf Grund der Analyseergebnisse der am Beispieltex aufgeführten Untersuchungsgegenstände (wie z. B. an Hand der Verben) könnten die Formen bei der Tempusbildung, Infinitivkonstruktionen, die Verwendung der verschiedenen Erzähltempora sowie die Verbindung zwischen Wirklichkeit, mentaler Widerspiegelung und Verbalisierung in den Vordergr und gestellt werden – vielleicht zugunsten z. B. der Verbstellung oder der personalen Flexionsendungen.²⁷

Literatur

- ALTENHOFFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart 1996.
- BORN, J. / GÄRTNER, A. "Línguas em contato: alemão e português no Rio Grande do Sul. Resultados de uma pesquisa no IFPLA." In: *Palavra comofrída. Agenda de Língagens – Curso de Letras (São Leopoldo)*, Unisinos Ano 5 (Julho 41) 1996, 18-22.
- ²⁷ Ich möchte hier zu bedenken geben, dass ich lediglich von einem Text ausgehe, nicht für alle Fälle und damit für die Kenntnisse der gesamten Studiengruppe sprechen kann. Nach ersten Analysen zeigt sich jedoch, dass diese zuerst genannten Punkte stärkere Beachtung verdienen.

- BORN, J. / GÄRTNER, A. "Dialekt, Sprachkontakt und Interferenzen im Deutschen Rio Grande do Suls (Südbrasilien)". In: *Muttersprache 1/1998*, 15-37.
- BRÜNNER, G. / GRAEFEN, G. "Einführung: Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik." In: BRÜNNER, G. / GRAEFEN, G. (Hg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. Opladen 1994, 7-21.
- BÜHLER, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, New York (1934) 1982.
- CUNHA, C. F. / CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro 1985.
- DA CUNHA, J. L. *Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbrasilien zwischen 1824 und 1914*. Santa Cruz do Sul 1995.
- _____, J. L. / GÄRTNER, A. "Fatos históricos da imigração alemã no Rio Grande do Sul e suas consequências linguísticas." In: *Cadernos do Instituto de Letras 17/1997*, 7-33.
- ENLICH, K. "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren." In: FLÄDER, D. (Hg.) *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart 1991, 127-143. [Wieder in: HOPFMANN, L. (Hg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, New York 1996, 183-202].
- ENLICH, K. *Interaktionen*. Tübingen 1986.
- _____, K. "so – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel." In: *Rosengren, I.* (Hg.), *Sprache und Pragmatik*, Stockholm 1987, 279-298.
- _____, K. / RENNBEIN, J. "Sprachliche Handlungsmuster." In: SOBIFNER, H. G. (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart 1979, 243-274.
- _____, K. / RENNBEIN, J. *Muster und Institutionen*. Tübingen 1986.
- GÄRTNER, A. "Interferências e contato de línguas: Análise e comparação de textos universitários em alemão e português." In: LIMA, M. dos S. / GUEDES, P. C. (orgs.), *Estados de línguaem. Ensaos CPG Letras da UFRGS/10*. Porto Alegre 1996, 196-212.
- _____, A. "Que tal pedir Eisbein? Die deutsche Sprache in Rio Grande do Sul, Südbrasilien." In: *Sprachreport 1/1997*, 1-5.

- _____, A. "Aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras – um caso especial: alemão para estudantes brasileiros de descendência alemã." In: *Revista da Faculdade de Educação, Ciências e Letras*. Vol. II/1999, 15-39, 1999.
- HELBIG, G./BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig¹² 1989.
- HOFFMANN, L. *Grammatik der gesprochenen Sprache*. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 25). Heidelberg 1998.
- HUNDERTMARK-SANTOS, M. T. M. *Portugiesische Grammatik 2.* und überarbeitete Auflage. Tübingen 1998.
- REDDER, A. "Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen." In: HOFFMANN, L. (Hg.), *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin, New York 1992, 128-154.
- _____, A. "Werden – funktional-grammatische Bestimmungen." In: REDDER, A./REHBEIN, J. *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen 1999, 293-334.
- REIMANN, A. *Die Verlaufsform im Deutschen. Entwickelt das Deutsche eine Aspektkorrelation?* Bamberg 1998.
- TORNQUIST, I. M. *Deutsch als Minderheitensprache. Ein Beispiel aus Südbrazilien*. Umeå 1992.
- VERECK, W. "Probleme des Dialektstreckers beim Fremdspracherwerb." In: BESCH, W. et al. (Hrsg.), *Dialektologie* (HSK, 1.2.). Berlin, New York 1983, 1483-1498.
- VOLKMANN, W. *O Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA)*. (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo 1999.
- ZIFONUN, G./Hoffmann, L./Strecker, B. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin 1997.

Tradução –
Übersetzung