

SCHRIFTLICH PRÄSENTIERTE MÜNDLICHKEIT IN LEHRBÜCHERN DES PORTUGIESISCHEN UND DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE (PLE UND DAF)¹

Thomas Johnen (Westsächsische Hochschule Zwickau/ Deutschland)

ZUSAMMENFASSUNG

Ziel dieses Artikels ist die Analyse der schriftlich präsentierten Mündlichkeit in Lehrbüchern des Portugiesischen und des Deutschen als Fremdsprache. Im Ergebnis ist festzustellen, dass der Verzicht auf authentische mündliche Texte zu einer künstlich wirkenden Sprache führt, die nur ein sehr reduziertes Spektrum an typischen Formen der gesprochenen Sprache bietet. Außerdem ist in den Lehrwerken keinerlei Bemühen um eine systematische Progression bezüglich typischer Elemente der Mündlichkeit festzustellen. Der Artikel zeigt Argumente dafür auf, authentische mündliche Texte im Unterricht des Portugiesischen und des Deutschen als Fremdsprache zu benutzen.

SCHLAGWÖRTER

Portugiesisch als Fremdsprache; Deutsch als Fremdsprache, Mündlichkeit, Lehrwerkanalyse

1. EINFÜHRUNG

1.1. Die pragmatische Wende und der Fremdsprachenunterricht

Die pragmatische Wende in den 70er Jahren des 20. Jahrhundert beeinflusste nachhaltig die sprachwissenschaftlichen Ansätze sowohl bezüglich der Schriftlichkeit (cf. FEILKE, 2000) als auch der Mündlichkeit als auch den Fremdsprachenunterricht selbst. Auch wenn die gesprochene Sprache schon viel früher einen gewissen Platz in den Fremdsprachlehrwerken hatte², so ist der von Hymes (1971) geprägte Terminus *Kommunikative Kompetenz* erst während der pragmatischen Wende zu einem der zentralen Termini des neuen Paradigmas geworden.³

In der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts erfolgt eine Fokusverschiebung in Richtung auf die Interaktion beim Fremdsprachenlernen (cf. z.B. LINDBERG, 2004). Das Erlernen der Spezifika der gesprochenen Sprache steht jedoch weniger im Fokus. Die initiativen Sprechakte erwecken viel Aufmerksamkeit, weniger die reaktiven, so dass vielfach die alten Vokabellisten lediglich durch aus dem Interaktionskontext isolierte Sprechaktlisten ersetzt werden (cf. z.B. die diesbezügliche Kritik von LEIRIA, 2006, S. 157). Die dünn gesäten Informationen zu Kontextgebrauchsweisen der behandelten Sprechakte in der Lernergrammatik des brasilianischen Portugiesisch von Whitlam (2011, S. 215-453) sind ein neueres Beispiel für diesen Befund.

Vor der pragmatischen Wende gab es wenige Untersuchungen zur gesprochenen Sprache. Das gilt sowohl für das Deutsche als auch für das Portugiesische. Nun ist aber ein Fremdsprachenunterricht, dem es darum geht,

1 Die Teile dieses Artikels zum Portugiesischen basieren hauptsächlich auf Johnen (2012).

2 Für den Bereich des Portugiesischen als Fremdsprache ist hier die erste in Deutschland publizierte portugiesische Grammatik von Jung (1778) zu erwähnen, die einen beträchtlichen Teil Dialogen widmet. Selbst in Lehrwerken, die der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichtet sind (wie z.B. EY, 1936 für PLE und GILBERT, 1957 für DaF) ist die Mündlichkeit nicht vollkommen ausgeschlossen. Andere Lehrbücher wie das von Töpker (1948), das als Zielgruppe neuankommende Immigranten in Brasilien hat, berücksichtigt einige Situationen der mündlichen Kommunikation. Für eine Analyse der Mündlichkeit in Fremdsprachenlehrwerken des 16. Jahrhunderts cf. Silva & Lazard (2001).

3 Für eine diachronische Analyse des Terminus Kommunikative Kompetenz, cf. Harden (2011).

die kommunikative Kompetenz in der gesprochenen Zielsprache zu entwickeln, auf solide Forschungsergebnisse zu ebendieser gesprochenen Sprache angewiesen. Andernfalls läuft der Unterricht der gesprochenen Sprache Gefahr, im besten Fall nicht über eine prototypische Repräsentation derselben hinauszugelangen.

Ziel dieses Artikels ist nun die Analyse der schriftlichen Präsentation von Mündlichkeit in einem Corpus von PLE- und DaF-Lehrwerken und dabei auf die Frage einzugehen, inwieweit die Forschungserkenntnisse zum gesprochenen Portugiesischen und Deutschen bei der didaktischen Konzeption der fraglichen Sprachlehrwerke umgesetzt wurden.

Bevor wir nun zu dieser Analyse kommen, soll kurz auf die Forschung zum gesprochenen Deutsch und Portugiesisch sowie auf die Folgen der pragmatischen Wende für die Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht und Sprachzertifikate eingegangen werden, um danach einen Überblick über die schriftliche Präsentation der Mündlichkeit in PLE- und DaF-Lehrwerken zu geben.

1.2. Zur Forschung zum gesprochenen Deutsch und Portugiesisch

Seit den 70er (Deutsch und europäisches Portugiesisch) bzw. 80er (brasilianisches Portugiesisch) Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Projekte mit dem Ziel, repräsentative Corpora des gesprochenen Deutsch bzw. Portugiesisch zu erstellen, realisiert. In diesem Zusammenhang sind für das Deutsche die Projekte des Instituts der deutschen Sprache (IdS) zu nennen (cf. für einen Überblick STIFT & SCHMIDT, 2014), für das europäische Portugiesisch das Projekt *Português Fundamental* (cf. NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987) und für das brasilianische Portugiesisch das NURC-Projekt (cf. CASTILHO, 1990a). Aus diesen Projekten gingen die ersten publizierten Corpora hervor. Mittlerweile existiert eine große Anzahl an sehr unterschiedlichen Corpora des gesprochenen Deutsch⁴, europäischen Portugiesisch⁵ und brasilianischen Portugiesisch⁶, aber auch des gesprochenen mosambikanischen Portugiesisch (cf. GONÇALVES, 1990; STROUD & GONÇALVES, 1997). Für die übrigen Varietäten des Portugiesischen existieren jedoch deutlich weniger Corpora der gesprochenen Sprache⁷.

Die Existenz dieser Corpora ermöglichte die Durchführung von Untersuchungen zu den unterschiedlichsten Themen aus dem Bereich der gesprochenen Sprache. Bezüglich des brasilianischen Portugiesisch wurde das Projekt "Grammatik des Gesprochenen Portugiesisch" durchgeführt, aus dem eine große Zahl Publikationen hervorgegangen ist (cf. CASTILHO, 1990b). Auch ohne ein vergleichbares Projekt wurden auch zum gesprochenen Deutsch⁸ sowie zum gesprochenen europäischen⁹ und mosambikanischen Portugiesisch (cf. GONÇALVES & STROUD, 1997; 1998; 2000) zahlreiche Studien publiziert.

Eines der in Bezug auf das Portugiesische am meisten untersuchten Themen ist das der Diskursmarker, aber auch Hesitationen, Korrekturen und die Turn-Organisation wurden untersucht. Ähnliches gilt für das Deutsche (cf. SCHWITALLA, 2001 sowie die Bibliographie von HOFFMANN, 1998). Während es zum Deutsche zahlreiche Studien zur Gesprächsanalyse gibt, so dass die Gesprächslinguistik als ein etablierter Bereich der Linguistik angesehen werden kann (cf. das von BRINKER et al. 2001 herausgegebene Handbuch), sind solche

4 Die Corpora des gesprochenen Deutsch des IdS sind verfügbar unter: http://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (6/12/2016).

5 Cf. beispielsweise die Übersicht von Nascimento, Rodrigues & Goncalves (1996: 423-447) sowie das Portal: <http://www.linguateca.pt>, das Zugang zu sehr vielen Corpora des gesprochenen Portugiesisch bietet, vor allem des europäischen Portugiesisch.

6 Für das brasilianische Portugiesisch gibt es bislang weder ein Portal noch eine Bibliographie, welche die zahlreichen existierenden Corpora der gesprochenen Sprache erschließen würde.

7 Das Corpus von Casteleiro & Nascimento (2001) enthält auch Transkriptionen des gesprochenen Portugiesisch in Angola, Kap Verde, Guinea-Bissau, São Tomé und Príncipe, Timor Leste, Goa sowie Macau.

8 Für eine Überblicksdarstellung cf. Schwitalla (2012).

9 Für eine Überblicksdarstellung cf. Nascimento (2001). Zum europäischen Portugiesisch ist auch die monumentale Studie von Brauer-Figueiredo (1999) zu erwähnen.

Studien zum Portugiesischen seltener (cf. aber z.B. MARCUSCHI, 2003b und BENTES & LEITE, 2010 bezüglich des brasilianischen Portugiesisch sowie ALMEIDA, 2012 und RODRIGUES, 1998; 2006 zum europäischen Portugiesisch). Gleiches gilt für Studien zu Sprechaktrealisationen und Höflichkeitsphänomenen¹⁰, aber auch bezüglich der diastratischen und diaphasischen Variation, was teilweise dem Faktum geschuldet ist, dass die bisherigen Corpora der gesprochenen Sprache selten in Handlungskontexte integrierte Interaktionen erfassen. Solche Corpora könnten ein breiteres Spektrum an Sprechakten in spezifischen Situationen abdecken.

Zum gesprochenen Deutsch fehlen Studien, die wirklich der Deskription der Grammatik des gesprochenen Deutsch gewidmet sind. Bis heute sind Untersuchungen wie die von Weydt (1997) über das Konjugationparadigma des gesprochenen Deutsch im Falle der Inversion von Subjekt und Verb die absolute Ausnahme.

Jedoch ist die Deskription des gesprochenen Deutsch aufgrund der starken diatopischen Variation auch keine leichte Aufgabe, was man an den dialektalen Einflüssen in den verschiedenen Corpora des gesprochenen Deutsch feststellen kann.

Somit liegt zwar mittlerweile eine große Vielfalt an Untersuchungen zu gewissen Themenbereichen der gesprochenen Sprachen vor, gleichzeitig gibt es deutlich weniger Untersuchungen zu anderen Themen, denen jedoch für die kommunikative Kompetenz eine Schlüsselstellung zukommt, wie beispielsweise Sprechakte, Höflichkeit oder das Diasystem der Mündlichkeit. Dies gilt sowohl für das gesprochene Deutsch als auch das gesprochene Portugiesisch, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

1.3. Die “pragmatische Wende” und ihre Konsequenzen für Lehrmaterialien und Sprachzertifikate

Trotz des Faktums, dass die Anzahl an sprachwissenschaftlichen Studien zu bestimmten Sprechakten kontinuierlich steigt, sind Grammatiken, die Sprechakte in einer systematischen Art und Weise berücksichtigen die Ausnahme. Eine solche Ausnahme sind für das Deutsche Engel (1988) und die in Zusammenarbeit mit Engel erstellten kontrastiven Grammatiken wie die deutsch-rumänische kontrastive Grammatik (cf. Engel et al., 1993). Im Bereich des Portugiesisch stellt die alphabetische Grammatik von Carreira & Boudoy (1993) eine Ausnahme dar.

Vorreiter in der Systematisierung der wichtigsten Sprechakte und ihrer sprachlichen Realisierungsformen sind die Publikationen des Europarates im Zusammenhang mit dem Kontaktschwellenprojekt (für das Deutsche: BALDEGGER, MÜLLER & SCHNEIDER, 1993; für das Portugiesische: CASTELEIRO, MEIRA & PASCOAL, 1988). Das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (KOLL et al., 1992), das *Zertifikat Deutsch* (DAMBLEMONT et al., 1999) und das *Zertifikat Portugiesisch* des Volkshochschulverbandes (cf. MORAIS, 1999) stellten weiteres Grundlagenmaterial zu den Sprechakten und ihren sprachlichen Realisierungsformen auf dem Grundstufenniveau für den Sprachunterricht zur Verfügung.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Fokussierung auf die kommunikative Kompetenz durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) (TRIMM et al., 2001) noch verstärkt. Desweiteren wird eine Spezifizierung nach Sprachniveaus vorgenommen. In der Folge wurden auch die Sprachlehrwerke in DaF und PLE zumindest in Deutschland und Portugal nach dem GER konzipiert. Außerdem stellen nun auch die Sprachzertifikate von ALTE¹¹ (für DaF und das europäische Portugiesisch

¹⁰ Zur Höflichkeit im Portugiesischen bilden die Publikationen von Carreira (1995), Carreira (1997) und Preti (2008), unter anderen, die Ausnahme und nicht die Regel. Die Frage nach der Höflichkeit im Portugiesischen erfreut sich in letzter Zeit wachsenden Interesses (cf. z.B. den von Seara (2014) herausgegebenen Sammelband).

¹¹ Cf. ALTE (s.d.). Diese Sprachzertifikate wurden nach den Kriterien des GER konzipiert. Für das europäische Portugiesisch gibt es folgende Zertifikate für die jeweiligen Sprachniveaus des GER: A2: Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPE); B1: Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE); B2: Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE); C1: Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) et C2: Diploma Universitária de Português Língua Estrangeira (DUPE), für DaF gibt es u.a. die folgenden Sprachzertifikate nach den Niveaus des GER: A1: Start Deutsch 1; ÖSD Grundstufe 1; A2: Start Deutsch 2; ÖSD Grundstufe 2; B1: Zertifikat Deutsch B1; B2: Goethe-Zertifikat B2; C1: Goethe-Zertifikat C1; C2: Großes Deutsches Sprachdiplom.

als Fremdsprache) sowie das brasilianische Sprachzertifikat CELPE-BRAS¹² die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt.

Es stellt sich nun die Frage nach den Konsequenzen der Wende für die Behandlung und Präsentation von Mündlichkeit in den Sprachlehrwerken, und für die zugrundeliegende Konzeption des Unterrichts von Mündlichkeit in den jeweiligen Einzelsprachen. Wie wird die gesprochene Sprache in DaF- und PLE-Lehrwerken dargestellt? Welche Elemente finden Berücksichtigung? In 2 wird eine Zwischenbilanz des Erreichten vorgestellt.

2. DIE DARSTELLUNG DER MÜNDLICHKEIT IN DAF- UND PLE-SPRACHLEHRWERKEN: EINE ZWISCHENBILANZ

Edmonson (2001, S. 1682) weist in seiner Bilanzierung der Konsequenzen der pragmatischen Wende für den Fremdsprachenunterricht darauf hin, dass die kommunikative Kompetenz *de facto* häufig auf die sogenannten „*conversational skills*“ reduziert werde und deckt hier auf, dass diese Herangehensweise auf der Vorannahme basiert, dass es zum Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache reiche, einige besondere, kommunikationsfunktionspezifische Formeln zu erlernen. Die Konsequenzen einer derart reduktionistischen Konzeption zeigen die Ergebnisse der Studie von Warga (2007). In dieser Studie geht es darum, die kommunikative Kompetenz österreichischer Schüler der Sekundarstufe II in Französisch als Fremdsprache zu analysieren. Die Autorin stellt fest, dass die pragmatischen Interferenzen aus der Muttersprache in dem Maße zunehmen, wie die Schüler beim Erlernen des Französischen voranschreiten. In der Anfangsphase befähigt die Vermittlung einiger Gesprächsroutineformeln die Schüler, sich pragmatisch adäquat auszudrücken, obwohl ihre Sprachkenntnisse noch sehr gering sind. In dem Maße jedoch, in dem sie Fortschritte machen und Autonomie in der Sprachverwendung erlangen, kehren die Einflüsse der Muttersprache im Bereich der Pragmatik in verstärkter Form zurück.¹³

In seiner Überblicksstudie zur Behandlung der Mündlichkeit in Sprachlehrwerken des brasilianischen Portugiesisch als Fremdsprache zum ausgehenden 20. Jahrhundert, zeigt Marcuschi (2003a) für das Portugiesische die Konsequenzen einer reduktionistischen Konzeption von Mündlichkeit in den analysierten Sprachlehrwerken auf. So konstatiert der Autor, dass Hesitationen, Gestik, Diskursmarker, Interjektionen, interaktive Strategien, negative und positive Sprechakte sowie Humor unberücksichtigt bleiben. Dies mag umso mehr erstaunen, wenn wir die Ergebnisse der Studie von House (1996) zum Erlernen von pragmatischen Sprachphänomenen und Formen der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht mit in Betracht ziehen. In der Studie wird der Englischunterricht in zwei Gruppen deutscher Englischschüler aus dem Sekundarbereich verglichen. Die erste Gruppe erhielt in Bezug auf die Formen der Mündlichkeit und deren Verwendung eine explizite Unterweisung, die zweite Gruppe arbeitete zwar mit identischen Unterrichtsmaterialien, jedoch ohne explizite Unterweisung bezüglich der Formen der Mündlichkeit bzw. deren Verwendung. House (1996) kommt zu dem Ergebnis, dass die explizite Unterweisung, was die Formen der Mündlichkeit angeht, sehr deutlich zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz beiträgt. Damit handelt es sich

12 Cf. INEP (s.d.), Scaramucci (1999) und Schlatter et al. (2009: 105-118). Das Sprachzertifikat Celpe-Bras prüft nicht die unterschiedlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) einzeln, sondern verlangt die Erledigung komplexer Aufgaben. So wird beispielsweise getestet, ob die Prüflinge in der Lage sind, Informationen aus einem Hörverstehenstest für die schriftliche Produktion von Texten, die zu den Alltagssprachlichen Textsorten gehören, nutzbar machen können.

13 So zeigt Warga (2007, S. 473) am Beispiel des Aktes der Reparation auf, dass zwischen dem Anfängerniveau I und dem Mittelstufenniveau II der untersuchten österreichischen Schüler die Reparation in Kombination mit einer Begrüßung (z.B. „Bonjour, je suis désolée de vous déranger, mais...“ ‘Guten Tag, es tut mir leid Sie zu stören, aber...’) nicht mehr verwendet wird. Dies geschieht, obwohl der Gebrauch beim Anfängerniveau I noch ähnlich zu der französischen, muttersprachlichen Kontrollgruppe war. Bei Niveau III werden Formeln, die analog zu deutschen Formeln gebildet werden (und die von französischen Muttersprachlern nicht gebraucht werden) in der Interlingua der Schüler immer häufiger.

hier um einen Phänomenbereich, der mit Erfolg gelehrt werden kann, insofern eine explizite Unterweisung angeboten wird, wodurch wir in der paradoxen Situation sind, dass:

a) die Sprachlehrwerke traditionellerweise ihren Schwerpunkt auf Morphologie und Syntax legen – Bereiche also, bei denen die explizite Behandlung im Unterricht nur sehr begrenzten Einfluss auf das Erlernen der Sprache ausübt und

b) gleichzeitig Phänomene der Mündlichkeit vernachlässigt werden, obwohl in diesem Bereich die explizite Behandlung erfolgversprechend ist.

Darüberhinaus unterstreicht die Studie von Warga (2007), dass die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz nicht durch eine Begrenzung auf das Erlernen einiger Routineformeln erreicht werden kann. Daher erschien es uns im Grunde besser, um eine solche reduktionistische Sichtweise zu vermeiden, im Anschluss an Carreira (2009, S. 159) von diskursiv-textueller Kompetenz zu sprechen.

Der Art und Weise der Repräsentation der Mündlichkeit in den Sprachlehrwerken scheint also bei der Entwicklung dieser diskursiv-textuellen Kompetenz eine Schlüsselfunktion zuzukommen, und zwar dann, wenn die Art der schriftlichen Präsentation der Mündlichkeit bzw. die verschriftlichte Mündlichkeit geeignet ist, den Weg zum Erlernen der hier angeführten Beispiele zu eröffnen.

Bevor wir nun zur Analyse der Sprachlehrwerke übergehen, ist es notwendig, zunächst die möglichen Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache näher zu systematisieren, um auf dieser Basis das Besondere an der verschrifteten Repräsentation der gesprochenen Sprache in Sprachlehrwerken besser situieren zu können.

3. KURZE TYPOLOGIE DER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN GESPROCHENER UND GESCHRIEBENER SPRACHE

Man kann einen mündlich geäußerten Text schriftlich fixieren, aber auch einen Text mit der Absicht verfassen, ihn mündlich zu äußern¹⁴ oder auch schriftlich einen fiktional mündlichen Text zu verfassen, der niemals mündlich geäußert wurde und der auch nicht mit der Absicht geschrieben wurde, je mündlich geäußert zu werden. Somit können wir drei unterschiedliche Konstellationen unterscheiden:

- I) die schriftliche Fixierung eines mündlichen Textes (von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit);
- II) die mündliche Realisierung eines geschriebenen Textes (von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit);
- III) schriftlich repräsentierte Mündlichkeit zur mündlichen Realisierung (von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit bzw. mentale Inszenierung).

Alle drei Konstellationen sind sehr unterschiedlich. Der Prozess der schriftlichen Fixierung der Mündlichkeit stellt immer einen Abstraktionsprozess dar. Die unterschiedlichen Typen der schriftlichen Fixierung von ursprünglich mündlich realisierten Äußerungen unterscheiden sich untereinander durch den jeweiligen Abstraktionsgrad.

Sprachwissenschaftliche Transkriptionen haben eine möglichst genaue Wiedergabe der gesprochenen Sprache zum Ziel. Allerdings weisen die unterschiedlichen Transkriptionssysteme in Abhängigkeit vom Analyseziel auch unterschiedliche Abstraktionsgrade auf, so z.B. in Bezug auf die Notation von Gestik, Augenkommunikation, Aussprache oder suprasegmentalen Elementen.¹⁵ Transkriptionen in der Tradition der *Oral History* (cf. MEIHY, 1991, S. 27-33; 1996), beispielsweise abstrahieren in noch höherem Grade, indem sie Hesitationen, Selbstkorrekturen und die Turns des Interviewers nicht transkribieren. In verschriftlichten

¹⁴ Für eine detailliertere Typologie, die auch die Übergangszonen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, verschriftete Mündlichkeit, mündlich realisierte Schriftlichkeit und schriftlich konzipierte Schriftlichkeit berücksichtigt, cf. Schmidt-Radefeldt (1984).

¹⁵ Cf. z.B. Preti (2009); Henne & Rehbock (1982, S. 55-88); Rehbein et al. (2001); Selting et al. (2009).

Interviews (cf. FÁVERO, 2000) und bei Wiedergaben von Debatten in Printmedien wird von noch mehr Elementen abstrahiert.¹⁶ Andere Textsorten wie Sitzungsprotokolle oder Gerichtsprotokolle halten nur eine sehr reduzierte und retextualisierte Version der ursprünglichen Äußerungen fest.

In der umgekehrten Richtung von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit, beim Prozess der mündlichen Realisierung geschriebener Texte, die mit dem Ziel ihrer mündlichen Realisierung geschrieben wurden¹⁷, kann zwischen den folgenden Konstellationen unterschieden werden:

a) konzeptuell schriftliche Texte

Texte, die geschrieben wurden, um laut vorgelesen zu werden (wie beispielsweise Radionachrichten) und die keinerlei Improvisation des Sprechers vorsehen;

Redemanuskripte (mit der Möglichkeit, improvisierte Passagen einfließen zu lassen);

b) Texte, die das Ziel haben Mündlichkeit wiederzugeben, wie z.B. :

Drehbücher, Theaterstücke, Hörspielmanuskripte;

dialogische Texte in Sprachlehrwerken.

Um einen schriftlich konzipierten Text, der seinen Charakter als schriftlicher Text behalten soll, laut zu lesen, müssen zumindest Entscheidungen hinsichtlich Phonetik und Prosodie getroffen werden. Bei eingefügten improvisierten Passagen sowie bei der Inszenierung, d.h. mündlichen Realisierung von Drehbüchern und Theaterstücken werden häufig noch weitere Charakteristika der Mündlichkeit realisiert, wie beispielsweise in der ursprünglichen schriftlichen Fassung nicht vorgesehene Diskursmarker.¹⁸

Fragen wir nun nach dem Unterschied zwischen Drehbuchtexten bzw. Texten von Theaterstücken einerseits und Dialogen in Sprachlehrwerken andererseits, scheint deutlich, dass es sich in beiden Fällen um prototypische Repräsentationen von Mündlichkeit handelt. Es ist jedoch auch ein wichtiger Unterschied auszumachen. Die prototypischen Repräsentationen von Mündlichkeit in Drehbüchern bzw. Theaterstücken sind für eine Zielgruppe geschrieben, die mit den Gebrauchsweisen der repräsentierten Mündlichkeit sehr vertraut ist, wohingegen die prototypisch repräsentierte Mündlichkeit in Sprachlehrbuchdialogen mit dem Ziel geschrieben wurde, die Zielgruppe mit den Gebrauchsweisen der Mündlichkeit in dieser Sprache erst vertraut zu machen. Das bedeutet, dass die prototypischen Repräsentationen der Mündlichkeit in Drehbüchern bzw. Theaterstücken das Ziel haben, Sprachwissen zu aktivieren, während im Falle der Sprachlehrwerke das Ziel ist, ein solches Sprachwissen erst aufzubauen. Für den Prozess der „Vermündlichung“ folgt daraus, dass im Fall der Drehbücher bzw. Theaterstücke es den Schauspielern möglich ist, den Text während der Vermündlichung zu adaptieren, beispielsweise dadurch, dass ein Diskursmarker eingefügt wird. Im Falle der Sprachlehrbuchdialoge fehlt den Fremdsprachlern jedoch genau dieses Wissen, über das die Schauspieler verfügen. Dieses Wissen ist im Falle der Fremdsprachenlerner noch nicht aufgebaut, folglich ist auch die Kompetenz zur Vermündlichung deutlich begrenzt. Wenn Diskursmarker nun in Lehrbuchdialogen fehlen, so haben die Fremdsprachenlerner keine Möglichkeit, sie zu erlernen.

Es gibt jedoch noch einen weiteren, nicht zu vernachlässigenden Unterschied: in Drehbuch- und auch literarischen Dialogen, sind die Protagonisten in der Regel elaborierte und komplexe Persönlichkeiten, während

16 So stellt beispielsweise Constantin de Chanay (2010, S. 263) fest, dass in der in der französischen Tageszeitung Libération publizierten Version der Präsidentschaftswahldebatte des 2. Wahlganges der französischen Präsidentschaftswahlen von 2007 zwischen Nicolas Sarkozy und Ségolène Royal von 113 geäußerten Token der nominalen Anredeform madame, lediglich 38 transkribiert wurden.

17 Für eine Typologie dieser Textsorten cf. Gutenberg (2000), der mehr als 300 unterschiedliche Textsorten dieser Gruppe aufführt. Unsere oben angeführten Überlegungen sind in erster Linie illustrativer Natur und extrem vereinfacht, einzig mit dem Ziel die Besonderheiten und Charakteristika solcher Textsorten in Sprachlehrwerken besser zu beschreiben.

18 Cf. beispielsweise die Untersuchung von Urbano (2005) zur Aufführung von Theaterstücken, in der aufgewiesen wird, dass die Schauspieler während der Aufführung vor allem Diskursmarker hinzufügen, aber auch nominale Anredeformen.

sie in den Sprachlehrbuchdialogen eher prototypische Repräsentanten der Zielsprachgemeinschaft sind. Diese Komplexitätsreduktion hat weitere Konsequenzen für die Reichhaltigkeit der Interaktionsstrategien in den Texten.

4. EXEMPLARISCHE ANALYSE DER SCHRIFTLICH PRÄSENTIERTEN MÜNDLICHKEIT IN PLE- UND DAF-LEHRWERKEN

Für diese Untersuchung wurde ein Corpus aus 14 PLE-Sprachlehrwerken (davon sieben des europäischen und sieben des brasilianischen Portugiesisch) sowie aus sieben DaF-Lehrwerken analysiert.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage nach dem Ort der Mündlichkeit in dem jeweiligen Lehrwerk und welche Informationen über Intonation, für die Mündlichkeit typische Kontraktionen, Gestik, Diskursmarker, Turnorganisation gegeben werden und schließlich, ob auch metalinguistische Informationen über die gesprochene Sprache dargeboten werden.

Mit Ausnahme von *Português para estrangeiros* (MARCHAND, [1964] 13. Aufl. 1987) enthalten alle PLE-Lehrwerke Phänomene der Mündlichkeit. Jedoch nur ein Lehrwerk, nämlich *Interagindo em português* (HENRIQUES & GRANNIER, 2001) führt das Erlernen von Formen der Mündlichkeit auch explizit als Lernziel auf. Lediglich das Lehrwerk *Lusofonia* (CASTELEIRO, 1995) behandelt die Mündlichkeit explizit und metakognitiv (eingeschlossen Interaktionsstrategien und Gestik).

Keines der 14 PLE-Lehrwerke bietet authentische mündliche Texte. Lediglich zwei Lehrwerke (*Português via Brasil* [LIMA & LUNES, 2005] und *Espaços* [BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998]) bieten überhaupt authentische literarische Texte oder Presstexte, die Formen der Mündlichkeit beispielsweise in Form von Dialogen oder Interviews repräsentieren. Die übrigen Lehrwerke präsentieren Mündlichkeit, aber es handelt sich um nicht-authentische, ausschließlich für didaktische Zwecke kreierte Mündlichkeit.

Im Bereich DaF ist die Situation nicht sehr unterschiedlich: obwohl die nach der pragmatischen Wende herausgegebenen DaF-Lehrwerke Dialogen und dem Hörverstehen sehr viel Gewicht beimessen, gibt es keine metadidaktisch erkennbare Progression in Bezug auf die Formen der Mündlichkeit. Ausnahmen sind die Intonation sowie die Wort- und Satzakkente, die nach *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997) zu Standardthemen in den DaF-Lehrwerken wurden (cf. vgl. z.B. DALLAPIAZZA, VON JAN & SCHÖNHERR, 2004; EICHHEIM et al., 2006).

Die Gestik wird in *Stufen International* (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997) zwar nur marginal behandelt, hat aber zumindest einen festen Platz in den ungeraden Lektionen des Lehrwerkes.

Lediglich *Blaue Blume* (EICHHEIM et al., 2006) arbeitet fast ausschließlich mit authentischen Texten (cf. OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA et al., 2008). Dabei handelt es sich in der Regel um Texte der Schriftlichkeit. Es werden keine spontan gesprochenen mündlichen Texte dargeboten, sehr wohl aber literarische Inszenierungen von Mündlichkeit, die sowohl den Bereichen Leseverstehen als auch Hörverstehen zugeordnet werden. So erfolgt der allererste Kontakt mit der deutschen Sprache in diesem Lehrwerk durch das Gedicht "Das Gespräch" von Norbert Höchtlen, in dem die Lerner auf spielerische Art und Weise Hörersignale lernen:

(1) Das Gespräch

Hmmm

Was?

Hmmm



Hä?

Hmmm

Há, há, há

Hmmm

Norbert Höchtlen (apud EICHHEIM et al., 2006, S. 2)

Im Bereich Hörverstehen wird in der ersten Lektion ein Telefongespräch in der humorvollen Inszenierung des bayerischen Kabarettisten Hermann Polt dargeboten, in dem die Lerner lediglich die Stimme des Angerufenen hören, der darum bemüht ist, das Gespräch so schnell wie möglich zu Ende zu bringen:

(2) 5 Ja der Erwin

Augenblick!

Ja, hallo!

Ja, der Erwin.

Wie geht's dir?

Ja? ... Schön!

Gell! Ja!

Wie war's im Urlaub? ... Ja, ja! ... Schön!

Achs so! ... Ja, ja! ... Ja, so!

Ja, also ...Ja, ja! ...Also dann ... Ja? ...Ja, ja!

Klar! ... Also ...

Haha, sehr gut! ... Also .. Ja!

O.K. dann ... Also ... Ja, ja! ... Also dann ... O.K.?

Danke, ja! O.K.? ... Ja! ... Also dann... O.K.! ...Ja!

Ich ... Ich ruf dich an.

Können wir machen. ... Ja, also, o.k. dann.

Servus Erwin! ... Ja, ja! ... O.K. dann...

Also Erwin ...

Ja. O.K.!

Ach so! ... O.K. Erwin. ... Also dann ...

Ich würd' Folgendes ... Ja. ... Ich würd' Folgendes vorschlagen:

... äh ...

Ja! ...Ja, ja!

Ich ruf dich auf alle Fälle an.

Ja, O.K.! ... Also dann ... Nett, dass du angerufen hast.

Ebenfalls (apud: TESAŘOVA et al. , 2006, S. 114 [Original online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vSaXICeu1iM> (5/12/2016), ab 0:29]).

Es würde zu weit führen, hier alle Möglichkeiten zu analysieren, die dieser Hörverstehenstext für das Erlernen des gesprochenen Deutsch bietet (z.B. eine große Zahl an Hörersignalen, einen Telefongesprächsbeendigungswunsch signalisierenden Diskursmarker), jedoch wird deutlich, dass die Lerner von Beginn an Diskursmarker lernen können und dass dies kein schwieriges, dem Fortgeschrittenenunterricht vorbehaltenes Thema darstellt, sondern im Gegenteil sich auch für den Anfängerunterricht eignet.

Die beiden oben angeführten Texte sind deshalb sogar in der allerersten Deutschstunde geeignet, weil die Lerner schon aus ihrer Muttersprache die Kompetenz, Diskursmarker in analogen Situationen zu benutzen, mitbringen. Ein so gearteter Unterricht weist den Vorteil auf, dass von Anfang an die Aufmerksamkeit der Lerner auf Phänomene der Mündlichkeit in der Zielsprache gelenkt wird und die Lerner zugleich auch von Beginn an für Gebrauchsunterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache sensibilisiert werden können.

4.1. Kontraktionen in der gesprochenen Sprache

In sechs der 14 PLE-Lehrwerke werden typische Kontraktionen des gesprochenen Portugiesisch dargeboten.

Lehrwerk	In den Texten dargebotene Kontraktionen (in Klammern die jeweiligen Seitenzahlen)
<i>Dia a dia</i> (LEIRIA, ADRAÇÃO & ADRAÇÃO, 1988)	<i>p'ra</i> (49), <i>tá</i> (51)
<i>Lusofonia</i> (CASTELEIRO, 1995)	<i>praí</i> (126), <i>tá</i> (76)
<i>Português XX</i> , vol. 3 (TAVARES, 2005)	als Kontraktionen des brasilianischen Portugiesisch dargestellt: <i>pro</i> , <i>pras</i> (178)
<i>Espaços</i> (BALLESTA, BEAUCAMP & LEVÉCOT, 1998)	Für das europäische Portugiesisch: <i>s'tôr</i> , <i>s'tora</i> (130); Für das brasilianische Portugiesisch: <i>tá legal</i> (122)
<i>Interagindo em Português</i> (HENRIQUES & GRANNIER, 2001)	<i>cê</i> (X), <i>tá</i> (86), <i>tô</i> (X), <i>né</i> (3, 300), <i>pro</i> (X)
<i>Terra Brasil</i> (ISOLA & ALMEIDA, 2008)	<i>tá</i> (54, 110, 125, 300), <i>tô</i> (31, 300), <i>pô</i> (31), <i>dotô</i> (304), <i>né</i> (31, 92, 308)

Tabelle 1: Die im Corpus der PLE-Lehrwerke dargebotenen Kontraktionen des gesprochenen Portugiesisch

Für die Mehrheit der analysierten PLE-Lehrwerke existieren Kontraktionen im gesprochenen Portugiesisch schlichtweg nicht. Das gilt nicht nur für die ältesten Lehrwerke des Corpus wie EY (10. Aufl. 1936 [der 3. Aufl. 1916]) und TÖPKER (2. Aufl. 1948), sondern auch für neuere Lehrwerke wie z.B. *Tudo bem?* (PONCE, BURIM & FLORISSI, 4. Aufl. 2008) und *Português via Brasil* (LIMA & IUNES, 2005).

Im Fall von *Nova Avenida Brasil 1* (LIMA *et al.*, 2008) ist interessant festzustellen, dass bei der Transkription der Hörtexte der beiliegenden CD die von den Sprechern realisierten Kontraktionen korrigiert werden (cf. z.B. die Transkription *Estou* anstelle von *Eu tô* bei LIMA *et al.*, 2008, S. 117).

Vergleichen wir das Inventar der in den PLE-Lehrwerken berücksichtigten Kontraktionen mit den Forschungsergebnissen zum gesprochenen Portugiesisch, wie beispielsweise bei Brauer-Figueiredo (1999, S. 47-55), wird deutlich, dass die Lehrwerke eine sehr verengte Sichtweise auf dieses im gesprochenen Portugiesisch häufigen und für das Hörverstehen in der Alltagskommunikation äußerst wichtigen Phänomen bieten. Das gilt auch für Kontraktionen der Anredeformen (*cê* < *você* im brasilianischen Portugiesisch und *s'otor* / *s'otora* (<SENHOR DOUTOR / SENHORA DOUTORA) im europäischen Portugiesisch. Besonders angesichts der hohen Frequenz dieser Formen, die im übrigen selbst in Wahldebatten aufgewiesen werden konnten (cf. JOHNEN, 2008 und JOHNEN, 2014).

Bezüglich der DaF-Lehrwerke kann die aufgrund der großen diatopischen Variation (auf die in vielen Lehrwerken wie in Vorderwülbecke & Vorderwülbecke (1997, p.44) lediglich in Form einer Erstinformation hingewiesen wird) recht komplexe Situation des gesprochenen Deutsch keine Entschuldigung dafür sein, dass häufige Kontraktionen des gesprochenen Deutsch wie die indefiniten Artikel, beispielsweise *'ne* (< EINE) und *'nen* (< EINEN) bzw. konjugierte Verbformen (cf. WEYDT, 1997, S. 12) weder dargeboten noch behandelt werden.

Stufen International (VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, S. 11) führt zwar bereits in der ersten Lektion die Kontraktion *N'Abend!* (<GUTEN ABEND) ein, jedoch beschränkt sich das Lehrbuch auf dieses Beispiel. Bisweilen präsentieren Lehrbücher die Kontraktion von Verb und einem Pronomen als Akkusativergänzung wie in: *Ich bin's* (<ICH BIN ES) in *Die Suche* (EISMANN *et al.*, 1993, p.56). Das Hauptproblem besteht m.E. jedoch darin, dass mit Ausnahme von *Blaue Blume* (EICHHEIM, *et al.* 2006) die Lehrwerke authentische Texte meiden und bevorzugt Texte verwenden, die ausschließlich für didaktische Zwecke verfasst wurden. In diesen Texten könnte der Gebrauch häufiger Kontraktionen der gesprochenen Alltagssprache seitens der Lerner als ein Modell der Standardsprache verstanden werden, was sie bislang nicht sind. So ist *Blaue Blume* (EICHHEIM *et al.*, 2006) bislang das Lehrwerk, das die größte Vielzahl an für die Alltagssprache typischen Kontraktionen bietet, und zwar in authentischen literarischen Texten fiktiver Mündlichkeit (*hab'* < HABE [S. 58]; *geb's* < GEBE ES [S. 75]; *noch 'n Bier* (< NOCH EIN BIER; *'ne* <EINE; *'s wär* < ES WÄRE [S. 92]), Comic (*ma* < MAL; *nu* < NUN, *is* < IST [S. 52]) etc. Der Gebrauch solcher literarischer Texte hat den Vorteil, dass gleichzeitig diasituationelle und diastratische Informationen geliefert werden.

4.2. Diskursmarker

Die meisten der PLE- und DaF-Lehrwerke bieten Diskursmarker dar. Deren Inventar ist jedoch stark begrenzt. Für das Portugiesische ist eine Konzentration auf turninitiale und -finale Diskursmarker zu beobachten. Die in den PLE-Lehrwerken am häufigsten dargebrachten Diskursmarker sind: *bom*, *bem*, *olhe*, *olha*, *pronto*, *pois não*. Äußerst wichtige Diskursmarker wie *portanto*, *mas bem*, *acontece que*¹⁹ fehlen jedoch vollständig in den untersuchten Lehrwerken. Ebenfalls fehlen Diskursmarker, die den Beginn bzw. das Ende einer

19 Cf. die Beispiele aus dem Corpus von de Brauer-Figueiredo (1999):

- (1) H06: portanto reparem qu'i aqui e para além duma história fantástica há uma série de símbolos (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, S. 88, eigene Hervorhebung);
- (2) [...] me sinto mal se tocar eh acontece que . digamos a < o meu caso é patológico (BRAUER-FIGUEIREDO, 1999, S. 67, eigene Hervorhebung).

kommunikativen Einheit innerhalb eines Turns markieren wie *agora veja bem...* oder *sabe?*, die jedoch zur Strukturierung des Diskurses notwendig sind.

Wo die kommunikative Kompetenz seit der pragmatischen Wende erklärtes Ziel ist, mag das Fehlen von Verbalplanungsindikatoren wie *digamos*, *vamos dizer*, *como é que eu digo?* noch mehr verwundern. Denn zu wissen, wie man andeutet, dass man seinen Diskurs plant, ist Teil des Kernbereichs der kommunikativen Kompetenz.

Was andere Diskursmarker wie zustimmende, nachfragende und abweisende Hörersignale angeht, so ist auch hier das Inventar in den Lehrbüchern recht begrenzt, und zwar auf die zustimmenden Hörersignale wie *certamente*, *exatamente* und *sim*. Für das europäische Portugiesisch fällt das Fehlen des hochfrequenten (cf. BRAUER-FIGUEREIDO, 1999, S. 98-100) zustimmenden Hörersignals *pois* auf, außerdem von nachfragenden (z.B. *como assim?*) und ablehnenden Hörersignalen (z.B. *per aí*) (cf. MARCUSCHI, 1991, S. 68).

Was die analysierten DaF-Lehrwerke angeht, so ist das Ergebnis nicht sehr unterschiedlich. Sehr häufig werden turninitiale Diskursmarker wie *also*, *oh*, *gut*, *hm*, *ja*, *übrigens* dargeboten, andere weniger. Es ist auch bezüglich der Diskursmarker keine Progression innerhalb der Lehrwerke zu konstatieren, weder explizit noch implizit.

Eine Ausnahme stellen die Modalpartikeln dar (cf. FRANCO, 1991; WELKER, 1990). Diesen wird in den DaF-Lehrwerken seit den 90er Jahren eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt (cf. z.B. ohne explizite Behandlung: AUFDERSTAßE et al., 1987, S. 24; EISMANN et al. 1993, S. 14; eine metakognitive Behandlung findet sich in VORDERWÜLBECKE & VORDERWÜLBECKE, 1997, S. 25; EICHHEIM, 2006, S. 83), was nicht jedoch der Fall ist bei den PLE-Lehrwerken, die schlicht und ergreifend auf die Modalpartikeln nicht eingehen.

4.3. Ergebnisse auf der Textebene

Wie bereits oben erwähnt, lässt sich in den Lehrbuchtexten, die die Mündlichkeit repräsentieren sollen, ein sehr beschränkter Gebrauch von Diskursmarkern feststellen. Aus diesem Grund erscheint die in den Lehrwerken repräsentierte Mündlichkeit als künstlich. In Beispiel (3) ist der einzige Diskursmarker des Textes, nämlich das turnfinale *é só* durch Fettdruck markiert. In den Beispielen (4) aus dem Corpus des Português Fundamental und (5) aus dem Corpus des NURC-Projektes-São Paulo hingegen gibt es sowohl turninitiale Diskursmarker sowie turninterne.

(3) Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas. [...]

Estudante – Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª. e 5ª., à tarde, dei aula de matemática para dois alunos de ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. **É só.**”

Vendedor – Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrar não vai dar para passar a semana” (LIMA et al., 2008, S. 50, eigene Hervorhebung).

(4) A: ó, ó, ó, senhor x é capaz de me dizer... por exemplo, qual é que é seu trabalho como tractorista assim no campo, que eu não, não vivo no campo (...)

X: **então** o meu trabalho como tractorista no campo, **quer dizer**, cultivar terras, alqueivar, **quer dizer**, depois do alqueive faz-se outro atalho ou com o cultivador, ou passa-se com uma grade...

enfim para cultivar a terra, para matar a erva... agora nesta altura começa a aparecer erva nos alqueives, **não é?** [...] (NASCIMENTO, MARQUEZ & CRUZ, 1987, S. 111, eigene Hervorhebung).

(5) Doc. E como é que se colhe ... o café por exemplo o senhor se lembra?

Inf. **Bom**...o:: era colhido tudo manualmente... mas nessa época **então**:: de:: colheita... até as mulheres passavam a:: a ajudar... porque a colheita teria que ser feita dentro de uma certa época... **então** é preciso mais gente pra colher [...] (PRETI & URBANO, 1988, S. 20, eigene Hervorhebung).

Außer dem Fehlen von Diskursmarkern ist noch festzustellen, dass die thematische Progression in den Dialogen der PLE-Lehrwerke sehr linear ist und deiktische Ausdrücke nicht oder in sehr geringer Frequenz vorkommen, wie die Beispiele aus dem Gesprächscorpus aus Nordostbrasilien zeigen, die Signorini (1994) zitiert. Man vergleiche die Beispiele (6) und (8), bei denen es sich um Transkriptionen authentischer Gespräche handelt, mit den Dialogen (7) und (9), die für vergleichbare Situationen ausschließlich für Lehrwerke geschrieben wurden (Die deiktischen Ausdrücke sind durch Fettdruck markiert):

(6) [...] você sobe **essa** rua ((apontando))/ **lá** na frente você vê à direita um prédio/ que é um colégio bem grande'/ com muitas janelas,/ ((gestos)) que vai duma esquina a outra **dessa** rua/ quando você chegá no final **desse** prédio' dobre a direita e sigue em frente/ direto/ que você chega no hospital A.T. (SIGNORINI, 1994, S. 40, eigene Hervorhebung).

(7) • Uma informação, por favor.

• Pois não.

• Onde é a Rodoviária?

• Siga em frente até o primeiro sinal. Depois vire a direita. A rodoviária fica à esquerda (LIMA et al. , 2008, S. 25).

(8) S: e aonde é queu faço pra i _pra ponte"

I: ((gesticulando, girando o corpo para um lado e para o outro)) a siora vá **aqui** quando chega **aí no retorno aí** entra **assim**/ descê **qualqué coisinha** pode entá direto'/ sempre procurano **assim**/ ((mais rápido)) quando chegá:/ tivé uma curva (grande) tem um colégio grande'/ **pronto** desceu travessô a ponte pode subi/ que vai pro sangradô (SIGNORINI, 1994, S. 43, eigene Hervorhebung).

(9) Ana: Boa tarde.

Polícia: Boa tarde.

Ana: Por favor, onde fica o edifício dos Serviços de Educação?

Polícia: **Olhe**, vira **ali** à esquerda e vai em frente. No cruzamento vira à direita e continua em frente. Encontra logo o Clube Militar à sua esquerda. O edifício dos Serviços de Educação fica em frente.

Ana: Muito obrigada. Boa tarde, Sr. Polícia (COIMBRA & FONSECA, s.d., S. 131, eigene Hervorhebung).

In Bezug auf DaF wäre es möglich, analoge Beispiele anzuführen, worauf an dieser Stelle jedoch u.a. auch Raumgründe verzichtet werden muss.

4.4. Die Repräsentation der gesprochenen portugiesischen und deutschen Substandardumgangssprache in den Lehrwerken

Lediglich ein Lehrwerk des brasilianischen Portugiesisch präsentiert einen Dialog mit Elementen der gesprochenen Substandardsprache. Es scheint die Absicht der Autoren zu sein, über diese Varietät des brasilianischen Portugiesisch zu informieren und Vorurteile gegenüber ihren Sprechern (cf. BAGNO, 1999; BRITTO, 2004; LEITE, 2008) abzubauen. Jedenfalls ist dies die Haltung, die aus dem den Dialog begleitenden, erläuternden Lehrbuchtext zu eruieren ist:

(10) Variantes linguísticas

O Português, como qualquer língua, é um conjunto de variantes. Uma delas é tomada socialmente como padrão, como língua culta e, por isso, é a ensinada nas escolas e usada em situações formais de fala e de escrita.

Certa porcentagem de brasileiros não usa tal variante, por pertencer a classes sociais desfavorecidas economicamente. Essas pessoas não têm nenhum acesso à escola ou, quando têm, pouco aproveitam do que é reconhecido como “norma culta da língua”, e por isso usam, em geral, variantes do Português não prestigiadas socialmente.

É importante saber que, do ponto de vista lingüístico, nenhuma variante é melhor do que a outra: todas contêm uma organização, uma gramática e servem para a comunicação. Assim, não há diferença entre **nós gosta** e **nós gostamos**. Ambas as formas transmitem o mesmo conteúdo. Socialmente, porém, a segunda forma tem prestígio, faz parte da variante padrão; já a primeira não.

Apesar da importância sociocultural da variante padrão, não devemos desprezar a variante popular e / ou regional (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 113; Fettdruck im Original).

Übersetzung: Sprachliche Varietäten

Das Portugiesische besteht wie jede Sprache aus einer Vielzahl von Varianten. Eine von diesen gilt gesellschaftlich gesehen als Standard, gepflegte Sprache, deshalb wird sie in den Schulen unterrichtet und wird in formellen Sprechkontexten und im Schriftgebrauch verwendet.

Ein gewisser Anteil der Brazilianer benutzt diese Variante nicht, weil diese Menschen nicht zu den wirtschaftlich privilegierten sozialen Schichten gehören. Diese Menschen haben keinen Zugang zu Schulbildung oder vermögen, falls doch, nur wenig Nutzen aus dem was als gepflegte Standardsprache gesehen wird zu ziehen. Deshalb gebrauchen sie im allgemeinen eine Varietät des Portugiesischen die kein soziales Prestige besitzt.

*Es ist wichtig zu wissen, dass sprachwissenschaftlich gesehen keine Varietät besser als eine andere ist: alle besitzen eine Struktur, eine Grammatik und dienen zur Kommunikation. Unter diesem Blickwinkel gibt es keinen Unterschied zwischen **nós gosta** und **nós gostamos**. Beide Formen vermitteln den gleichen Inhalt. Gesellschaftlich gesehen besitzt die zweite Form jedoch ein höheres Prestige und gehört zur Standardsprache, die erste hingegen nicht.*

Trotz der soziokulturellen Bedeutung der Standardvarietät dürfen wir die volkstümlichere und/oder regionalere Varietäten nicht gering schätzen. (Übersetzung: TJ).

Auch die Arbeitsanleitung einer Reformulierungsaufgabe, bei der die nicht-standardsprachliche Sätze in brasilianisches Standardportugiesisch umgeschrieben werden sollen, ist neutral formuliert:

Estes trechos podem ser reescritos de outra maneira [...] Reescreva o segundo trecho, seguindo esse padrão" (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 113)

[Übersetzung: *Diese Abschnitte können auf andere Weise reformuliert werden. [...] Reformulieren Sie den zweiten Abschnitt nach den Normen der Standardsprache; Übersetzung TJ*].

In Wirklichkeit jedoch ist dieser gut gemeinte Versuch eher geeignet bestehende Stereotypen, die in den wirtschaftlich begünstigten sozialen Schichten in Brasilien gegenüber den Brasilianern bestehen, die in ihrem Alltag in der nicht standardgemäßen Umgangssprache kommunizieren, zu bestärken und an die Portugiesischlerner weiter zu vermitteln. Denn im Dialog ist die Sprecherin der nicht standardgemäßen Umgangssprache eine Hausangestellte, die gemäß der den Dialog zwischen der Hausangestellten und der Hausdame begleitenden Illustrationen afrikanischer Abstammung ist. Der größte Teil der in diesem Dialog als nicht-standardmäßige Umgangssprache markierten Elemente sind phonetischer Natur. Jedoch entspricht die Zuordnung dieser Elemente zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht nicht der brasilianischen Sprachwirklichkeit. Die Aussprache *nóis* anstelle von *nós*, beispielsweise, wurde unter anderem in Fernsehwahldebatten im brasilianischen Präsidentschaftswahlen von 2006 aus dem Mund des Kandidaten der Opposition, Geraldo Alckmin dokumentiert (cf. JOHNEN, 2008), der als Arzt und Gouverneur des Bundesstaates São Paulo eindeutig nicht zu den unteren Gesellschaftsschichten gehört.

(11) Dona Cloé:- Albertina, que horror, que comida mais salgada!

Você não sabe que meu marido sofre do coração?

Albertina:- Por quê? A senhora não gosta mais dele?

Dona Cloé:- Albertina, não estou falando de amor, estou falando de doença.

Albertina:- Tá bem, Dona Croé, daqui **pá** frente só **vô** fazê comida insossa, sem sal, sem gordura.

Dona Cloé:- Mas pode pôr pimenta.

Albertina:- Aí, que vai sofrê do coração sou eu, pois **nóis** não **gosta** de comida picante.

Dona Cloé:- Ai meu Deus do céu, como vida de patroa é dura!

Albertina:- E curta! (ISOLA & ALMEIDA, 2008, S. 112, Fettdruck im Original).

Prinzipiell ist es positiv, wenn ein Lehrwerk die diastratische Binnendifferenzierung berücksichtigt, denn früher oder später werden die Lerner auch mit den diastratischen Varietäten konfrontiert. Das Beispiel (11) jedoch macht deutlich, dass bei der Behandlung sehr umsichtig vorgegangen werden muss.

In Bezug auf den DaF-Unterricht stehen wir vor der Herausforderung der diatopischen Diversität der gesprochenen Umgangssprache, die deutlich stärker ist als die des brasilianischen Portugiesisch. Keines der analysierten DaF-Lehrwerke weist eine didaktische Konzeption auf die versuchen würde, Lerner zumindest in den Teilen zu den rezeptiven Fertigkeiten systematisch mit dieser Diversität vertraut zu machen. In der Alltagskommunikation sind die Lerner jedoch auch in Deutschland mit realen Sprechern konfrontiert. M.E. führt eine Vorbereitung der Lerner auf diese Sprachwirklichkeit bei der Vermittlung der rezeptiven Fertigkeiten nicht zu Verwirrung bei den Lernern, sondern im Gegenteil, werden diese

gezwungen bei dem Versuch, die Formen der regionalen Umgangssprache zu verstehen, ihre bereits vorhandenen Sprachkenntnisse zu aktivieren und können so auch eine gewisse Erfahrung im Identifizieren von Gemeinsamkeiten zwischen beiden Varietäten entwickeln.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG: TRANSKRIPTE IM SPRACHUNTERRICHT?

Wie in diesem Beitrag festgestellt werden konnte, bieten die verschrifteten Repräsentationen des gesprochenen Deutsch und Portugiesisch in den analysierten Lehrwerken nur ein sehr eingeschränktes Bild derselben. Es bleibt zu fragen, warum die Lehrwerke nicht Transkriptionen authentischer Kommunikation benutzen (cf. auch den Vorschlag von DUARTE, 2015). M.E. weist die Behandlung authentischer Transkripte im Sprachunterricht mehrere Vorteile gegenüber den herkömmlichen Lehrbuchdialogen auf. Im Unterschied zu diesen wird in authentischen Dialogen die gesprochene Sprache nicht prototypisch repräsentiert, vielmehr sind in den Transkripten authentischer Kommunikation die für die Mündlichkeit typischen Formen in ihrer ganzen Bandbreite vorhanden (cf. auch DUARTE, 2015). Hinzu kommt, dass die Lerner das kommunikative Ereignis, das im Transkript dokumentiert ist, rekonstruieren müssen und so lernen können, bestimmte sprachliche Formen auf Elemente von kommunikativen Situationen zurückzuführen (für eine exemplarische und kontrastive Analyse zu diesem Potential, cf. JOHNNEN, 2011).

Außerdem wäre es wünschenswert, dass die PLE- und DaF-Lehrwerke auch für das Erlernen der Mündlichkeit eine Progression entwickeln, was bislang auch noch nicht im Horizont von Lehrwerkanalysen ist (cf. z.B. TAVARES, 2008, die lediglich Deskriptoren für Sprachfunktionen und sprachliche Inhalte im allgemeinen einführt; cf. auch die Analyse von Spanischsprachlehrwerken durch DE MATOS LUNDSTRÖM, 2013). Wenn die Entwicklung kommunikativer Kompetenz Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein soll, so muss bedacht werden, dass dieses Ziel nicht ohne eine Kompetenz in der gesprochenen Sprache erreicht werden kann. Ungefähr vierzig Jahre nach der pragmatischen Wende sollten die Spezifika der Mündlichkeit auf dem gleichen Niveau unterrichtet werden wie die der Schriftlichkeit. Die gesprochene Sprache darf nicht weiter als eine weniger vollkommene Abart der geschriebenen Sprache betrachtet werden. Trotz der in einer großen Zahl der analysierten Lehrwerke konstatierten Fortschritte ist weiterhin deutlich, dass diese implizite Sichtweise auch weiterhin für die Mehrzahl der Lehrwerke gilt.

Bibliographie

ALMEIDA, Carla Aurélia (2012). A construção da ordem interacional na rádio: contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais. Porto Afrontamento.

ALTE – THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS OF EUROPE (s.d.) The ALTE Framework 2014. [Online unter: https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/2014_03_21_alte_framework_v9_ozn00.pdf (06/12/2016)].

BAGNO, Marcos (1999). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola.

BALDEGGER, Markus, MÜLLER, Martin & SCHNEIDER, Günther ([1980] 1993). Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. 4. Aufl. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

BENTES, Ana Christina & LEITE, Marli Quadros (eds.) (2010). Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez.

BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima Viegas (1999). Gesprochenes Portugiesisch. Frankfurt am Main: TFM.

- BRINKER, Klaus, ANTOS, Gerd, HEINEMANN, Wolfgang & SAGER, Sven (eds.) (2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, vol. 2. Berlin; New York: de Gruyter.
- BRITTO, Luiz Perceval Leme (2004). „Língua e ideologia: a reprodução do preconceito“, in: Marcos BAGNO (ed.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 135-154.
- CARREIRA, Maria Helena Araújo (1995). „A delicadeza em português: para o estudo das suas manifestações linguísticas“, in Maria Emília Ricardo MARQUES (ed.). *Sociolinguística*. Lisboa: Universidade Aberta, 207-218.
- _____ (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain; Paris: Peeters (BIG ; 37).
- _____ (2009). „Langue portugaise et contextes (inter-)culturels : pour un enseignement et un apprentissage articulés des savoirs et des compétences“, in Maria Helena CARREIRA & Adelaide CRISTIVÃO (eds.). *L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaises : contribution à un dialogue interculturel*. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et documents; 45), 147-154.
- _____ & BOUDOY, Maryvonne (1993). *Le portugais de A à Z*. Paris: Hatier.
- CASTELEIRO, João Malaca, MEIRA, Américo & PASCOAL, José (1988). *Nível limiar: Para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Lisboa: ICALP; Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CASTELEIRO, João Malaca & NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (eds.) (2001). *Português falado: documentos autênticos; gravações áudio com transcrição alinhada*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Instituto Camões [CD-ROM].
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (1990a). „O Português Culto Falado no Brasil: história do projeto NURC/BR“, in Dino PRETI & Hudinilson URBANO (eds.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. 4: estudos. São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP, 141-164.
- _____ (1990b). „Apresentação do Projeto de Gramática do Português Falado“, in: Ataliba Teixeira de CASTILHO (ed.). *Gramática do Português Falado*, vol. 1: A ordem. Campinas: Editora da Unicamp, 7-27.
- CONSTANTIN DE CHANAY, Hugue (2010). „Adresses adroites les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007“, in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.). *S'adresser à l'autrui: les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry: Université de Savoie, 249-294.
- DABLEMONT, Arnelle et al. (1999). *Zertifikat Deutsch: Lernziele und Testformate*. Frankfurt am Main: Weiterbildungs-Testsysteme.
- DE MATOS LINDSTRÖM, Anna (2013). *Los aspectos pragmáticos en manuales suecos de español como lengua extranjera: Su contribución al desarrollo de la competencia pragmática en el bachillerato*. Masterarbeit (Spanisch). Stockholm: Stockholms universitet, Romanska och klassiska institutionen [Online unter <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:734706/FULLTEXT01.pdf>] (5/12/2006).
- DUARTE, Isabel (2015). „Textos orais: análise da conversa informal e ensino de Português Língua Estrangeira“, *Todas as Letras* 17 (1), 56-72. [Online unter <http://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p>] (5/12/2016).

EDMONDSON, Willis J. (2001): "Conversational analysis and language teaching", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, 1681-1689.

ENGEL, Ulrich (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.

_____, ISBĂȘESCU, Mihai, STĂNESCU, Speranța & NICOLAE, Octavian (1993). Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch. 2 vol. Heidelberg: Groos.

FEILKE, Hartmuth (2000). "Die pragmatische Wende in der Textlinguistik", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 64-82.

FÁVERO, Leonor (2000). "A entrevista na fala e na escrita", in Dino PRETI (ed.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 79-97.

FRANCO, António C. (1991). Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão. Coimbra: Coimbra Editora (Linguística; 5).

GONÇALVES, Maria Perpetua (1990). A construção de uma gramática de português em Moçambique: Aspectos de estrutura argumental dos verbos – Anexo Corpus. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

GONÇALVES, Maria Perpetua & STROUD, Christopher (eds.) (1997): Panorama do Português Oral de Maputo, vol II: A Construção de um Banco de «Erros». Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).

_____. (1998). Panorama do Português Oral de Maputo, vol III: Estruturas Gramaticais do Português. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/135-135/file.html>] (5/12/2016).

_____. (2000). Panorama do Português Oral de Maputo. Vol IV: Vocabulário Básico do Português. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/136-136/file.html>] (5/12/2016).

GUTENBERG, Norbert, 2000: „Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten“, in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 1, 574-587.

HARDEN, Theo (2011). "The perception of competence: a history of a peculiar development of concepts", in Arndt WITTE & Theo HARDEN (eds.). Intercultural competence: concepts, challenges, evaluations. Oxford; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt am Main; Wien; New York: Lang, 75-87.

HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut (1982). Einführung in die Gesprächsanalyse, 2. Aufl. Berlin; New York: de Gruyter (Sammlung Götschen; 2212).

HOFFMANN, Ludger (1998). Grammatik der gesprochenen Sprache. Heidelberg: Groos (Studienbibliografien Sprachwissenschaft; 25).

HOUSE, Juliane (1996). „Developing pragmatic fluency in English as a Foreign Language: Routines and metapragmatic awareness”, *Studies in Second Language Acquisition* 39 (1), 39-55.

HYMES, D[ell] H. ([1971] 1972). „On communicative competence”, in J.B. PRIDE & Janet HOLMES (eds.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth : Penguin, 269-293.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, s.d.: Celpe-Bras [Online unter <http://portal.inep.gov.br/celpebras>] (5/12/2016).

JOHNEN, Thomas (2008). „»Candidato Lula« - «Ó Doutor Mário Soares»: actes et termes d'adresse dans deux débats télévisés au Brésil et au Portugal”, in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). «Mignonne, allons voir si la rose...»: termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes. Saint-Denis: Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis (Travaux et Documents; 40), 233-251.

_____ (2011). “What can cross-cultural transcript analysis contribute to the development of intercultural competence?”, in Arnd WITTE & Theo HARDEN (eds.). *Intercultural competence: concepts – challenges – evaluations*. Oxford; Bern; Bruxelles, Frankfurt am Main; New York; Wien: Lang (Intercultural Studies and Foreign Language Learning; 10), 341-357.

_____ (2012). “La représentation de l'oral à l'écrit dans des méthodes portugais langue étrangère”, in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.): *Les rapports entre l'oral et l'écrit dans les langues romanes*. Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents), 307-328.

_____ (2014). “Les FNA en français et en portugais: considérations théoriques et analyses fonctionnelles dans des débats médiatiques électoraux au Brésil, au Portugal et en France”, in Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (ed.): *Les Formes Nominales d'Adresse : approche interactionnelle et contrastive*. Chambéry: Éditions de l'Université de Savoie, 377-416.

JUNG, Johann Andreas von (1778). *Portugiesische Grammatik nebst einigen Nachrichten von der portugiesischen Literatur, und von den Büchern, die ueber Portugall geschrieben sind*. Frankfurt an der Oder: Carl Gottlieb Strauß.

KOLL, Rotraut et al. ([1972] 1992): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 5^a ed. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband; München: Goethe-Institut.

LEIRIA, Isabel (2006). *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Gulbenkian/FCT (Textos universitários de Ciências Sociais e Humanas).

LEITE, Marli Quadros (2008). *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto.

LINDBERG, Inger (2004). “Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv”, in Kenneth HYLSTENSTAM & Inger LINDBERG (eds.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 461-499.

MARCUSCHI, Luiz Antônio ([1986] 1991). *Análise conversacional*. São Paulo: Ática (Princípios; 82).

_____ (2003a). “Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua», in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion “Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache” des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001*. Frankfurt am Main: TFM, 15-39.

_____ (2003b). "A pesquisa sobre o português falado no Brasil: teorias, projetos e resultados", in Eberhard GÄRTNER, Maria José HERHUTH & Nair Nagamine SOMMER (eds.). Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion "Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache" des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. bis 14. September 2001. Frankfurt am Main: TFM, 343-376.

_____ (2006). "Hesitação", in Clélia Cândida Abreu Spinardi JUBRAN & Ingedore Grunfeld Villaça KOCH (eds.). Gramática do português culto falado no Brasil, vol. 1: Construção do texto falado, Campinas: Editora Unicamp, 48-70.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (1991). Cante de morte kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola.

_____ (1996). Manual de História Oral. São Paulo: Loyola.

MORAIS, Armindo José (coord.) (1999). Certificado de Português: objectivos de aprendizagem e teste-modelo. Frankfurt am Main: WBT Weiterbildungstestsysteme.

NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do (2001). "Les études portugaises sur la langue parlée", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis : Université Paris (Travaux et Documents; 11), 209-221.

_____; MARQUES, Maria Lúcia Garcia; CRUZ, Maria Luísa Segura da (1987). Português fundamental, vol. 2: Métodos e documentos, t. 1: Inquérito de frequência. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica; Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

_____; RODRIGUES, Maria Celeste; CRUZ, Maria Luísa Segura da (eds.) (1996). Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, vol. 1: corpora. Lisboa: APL.

OLIVEIRA, Paulo (2006). "A procura da Flor Azul no ensino da língua alemã", Projekt: Revista dos Professores de Alemão no Brasil 44, 13-23.

_____; AQUINO, Maria de Salette Mayer de, JOHNEN, Thomas & SCHWEIGER, Kathrin (2008). "Blaue Blume: ein differenziertes Lehrwerk über den kommunikativen Ansatz hinaus", in Carl-Jochen DILL, Georg DIETRICH, Göz KAUFMANN, Lucia ALT, Renato Ferreira da SILVA & Wolfgang THEIS (eds.): Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses, I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses, São Paulo, 24. bis 28. Juli 2006. São Paulo: Abrapa; Goethe-Institut [Online unter http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Oliveira-Paulo-DRS8-Workshop-Blaue-Blume-korr_TJ%20GD_02_11_06.pdf] (5/12/2016).

PRETI, Dino (ed.) (2008). Cortesia verbal. São Paulo: Humanitas.

_____ (2009). "Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações", in Dino PRETI (ed.). Oralidade em textos escritos. São Paulo: Humanitas, 305-316.

_____ & URBANO, Hudinilson (1988). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo, vol. III: Entrevistas (Diálogos entre informante e documentador). São Paulo: T.A. Queiroz; FAPESP.

REHBEIN, Jochen, SCHMIDT, Thomas, MEYER, Bernd, WATZKE, Franziska & HERKENRATH, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Hamburg: Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit; 56) [Online unter http://www.exmaralda.org/hiat/files/azm_56.pdf] (4/10/2016).

RODRIGUES, Isabel Galhano (1998). Os sinais conversacionais de alternância de vez. Porto: Granito.

_____. (2006). "Konversationelle Funktionen der verbalen und nicht-verbalen Signale im portugiesischen Gespräch: eine Reparatur", in Annete ENDRUSCHAT, Rolf KEMMLER & Barbara SCHÄFER-PRIEB (eds.): Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesisch. Tübingen: Calepinus (Lusitanistische Sprachwissenschaft; 1), 215-246.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi (1999). "CELPE-Bras: um exame comunicativo", in Maria Jandyrá CUNHA & Percília SANTOS (eds.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Brasília: Editora da UNB, 105-112.

SCHLATTER, Margarete et al. (2009). "Celpe-Bras e CELU : «Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol", in Mónica ZOPPI FONTANA (ed.). O Português do Brasil como língua transnacional, Campinas: Editora RG, 95-122.

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (1984): „Zum gesprochenen und verschrifteten Portugiesisch“, in Günter HOLTUS & Edgar RADTKE (eds.). Umgangssprache in der Romania: Festschrift für Heinz Kröll. Tübingen: Narr, 243-257.

SCHWITALLA, Johannes (2001). "Gesprochene-Sprache – Forschung und ihre Entwicklung für die Gesprächsanalyse", in Klaus BRINKER, Klaus, Gerd ANTOS, Wolfgang HEINEMANN & Sven SAGER (eds.) (2000-2001). Text- und Gesprächslinguistik; Linguistics of Text and Conversation: Ein internationales Handbuch der Forschung; An International Handbook of Research, 2 vol. Berlin; New York: de Gruyter, vol. 2, 896-908.

_____. (2012). Gesprochenes Deutsch: eine Einführung. 4a ed. Berlin: Erich Schmidt.

SEARA, Isabel Roboredo (ed.) (2014). Cortesia: olhares e (re)invenções. Lisboa: Chiado.

SELTING, Margret et al. (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“, Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402 [Online unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>] (4/10/2016).

SIGNORINI, Inês (1994). "Pedir informações/ explicar: estratégias comunicativas em interações assimétricas letrado/não letrado", D.E.L.T.A. 10 (1), 29-46.

SILVA, Monique da & LAZARD, Sylviane (2001). "Le dialogue itinérant ou enseigner la langue au voyageurs: une méthode didactique des XVIe et XVIIe siècles; les Colloquia issu du Vocabulaire de Noël de Berlainmont", in Maria Helena Araújo CARREIRA (ed.). Les langues romanes en dialogue(s). Saint-Denis: Université Paris VIII (Travaux et Documents; 40), 17-71.

STIFT, Ulf-Michael & SCHMIDT, Thomas (2014). "Mündliche Korpora am IDS: Vom Deutschen Spracharchiv zur Datenbank für Gesprochenes Deutsch", in Melanie STEINE & Franz Josef BERENS (red.). Institut für Deutsche Sprache: Ansichten und Einsichten; 50 Jahre Institut für Deutsche Sprache. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 360-375 [Online unter https://ids-pub.bsz-bw.de/files/2477/Stift_Schmidt_M%C3%BCndliche_Korpora_am_IDS_2014.pdf] (6/12/2016).

STROUD, Christopher & GONÇALVES, Maria Perpetua (eds.) (1997). Panorama do Português Oral de Maputo, vol. 1: objetivos e métodos. Maputo: INDE [Online unter <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1/134-134/file.html>] (5/12/2016).

TAVARES, Ana (2008). Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: Manuais de iniciação. Lisboa: Lidel.

TRIMM, John, NORTH, Brian, COSTE, Daniel & SHEILS, Joseph (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Langenscheidt bei Klett. [auch online unter http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen] (10/12/2016).

URBANO, Hudinilson (2005). “O diálogo teatral na perspectiva da análise de conversação”, in Dino PRETI (ed.). Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP); 7), 195-223.

WARGA, Muriel (2007). “ «Bonjour, Monsieur le professeur !» Ouvrir une requête en langue étrangère”, in David TROTTER (ed.): Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Aberystwyth 2004, vol. 3. Tübingen : Niemeyer, 465-475.

WELKER, Herbert Andreas (1990). Partículas modais no alemão e no português e as equivalências de *aber*, *eben*, *etwa* e *vielleicht*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas.

WEYDT, Harald (1997). “Neuere Entwicklungen in den Konjugationssystemen des brasilianischen Portugiesisch und des Deutschen: ein typologischer Vergleich”, in Helmut LÜDTKE & Jürgen SCHMIDT-RADEFELDT (eds.): Linguistica contrastiva: Deutsch versus Portugiesisch – Spanisch – Französisch. Tübingen: Narr (Acta Romanica; 9), 11-23.

WHITLAM, John (2011). *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A practical guide*. London; New York: Routledge.

Corpus

AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (1987). Themen: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch 1. München: Hueber.

BALLESTA, Olga, BEAUCAMP, Françoise & LEVÉCOT, Agnès (1998). Espaços : Initiation au portugais LV2 – LV 3: [Livre d’élève]. Bordeaux : Centre Régional de Documentation Pédagogique d’Aquitaine.

CASTELEIRO, João Malaca (1995). Lusofonia: curso avançado de Português Língua Estrangeira. Lisboa; Porto; Coimbra: Lidel.

COIMBRA, Conceição Cachapa & FONSECA, Lúcia [s.d.]: Diálogos...: 1º módulo; caderno do aluno. Macau: Instituto Português do Oriente.

DALLAPIAZZA, Rosa-Maria, JAN, Eduard von & SCHÖNHERR, Til (2004). Tangram aktuell 1: Lektion 1-4; Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber. EICHHEIM, Hubert, BOVERMANN, Monika, TESAŘOVA, Lea & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Livro do Curso. Campinas: Editora Unicamp.

EISMANN, Volker et al. (1993). Die Suche: das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt.

EY, Luise, (¹⁰1936 [³1916]). Kleine portugiesische Sprachlehre. Heidelberg: Groos.

FUNK, Hermann & KUHN, Christina (2013). Studio 21: das Deutschbuch; Deutsch als Fremdsprache A1. Berlin: Cornelsen.

GILBERT, Alphons (1957). Manual de alemão, vol. 1: curso elementar. Petrópolis: Vozes.



HENRIQUES, Eunice Ribeiro & Grannier, Danielle Marcelle (2001). Interagindo em português: textos e visões do Brasil, vol. 1-2. Brasília: Thesaurus.

ISOLA, Regina Lúcia dell' & ALMEIDA, Maria José (2008). Terra Brasil: curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

LEIRIA, Isabel, ADRAÇÃO, José Victor & ADRAÇÃO, Maria do Rosário (1988). Dia a dia. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

LIMA, Emma Eberlein O.F. & IUNES, Samira A. (2005). Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros, Edição revista e ampliada. São Paulo: E.P.U.

LIMA, Emma Eberlein O. F., ROHRMANN, Lutz, ISHIHARA, Tokiko, IUNES, Samira Abirad & GONZÁLEZ BERGWEILER, Cristián (2008). Novo Avenida Brasil 1: curso básico de Português para estrangeiros; livro texto e livro de exercícios. São Paulo: E.P.U.

MARCHANT, Mercedes (¹³1987 [1964]). Português para estrangeiros: segundo livro. Porto Alegre: Sulina.

PONCE, Maria Harimu Otuki de, BURIM, Silvia R.B. Andrade & FLORISSI, Susanna (2008). Tudo bem? Português para a nova geração, vol. 1. São Paulo: SBS.

SCHÖLER, Waltraud & GÜNHAN, Huseyin (1983). Deutsch für junge Türken; Türk gençleri için Almanca 1: Text- und Übungsbuch zum Radiolehrgang. Köln: WDR; München: Hueber.

TAVARES, Ana (2006 [2004]). Português XXI 2: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

_____ (2005). Português XXI 3: Livro do aluno. Lisboa; Porto: Lidel.

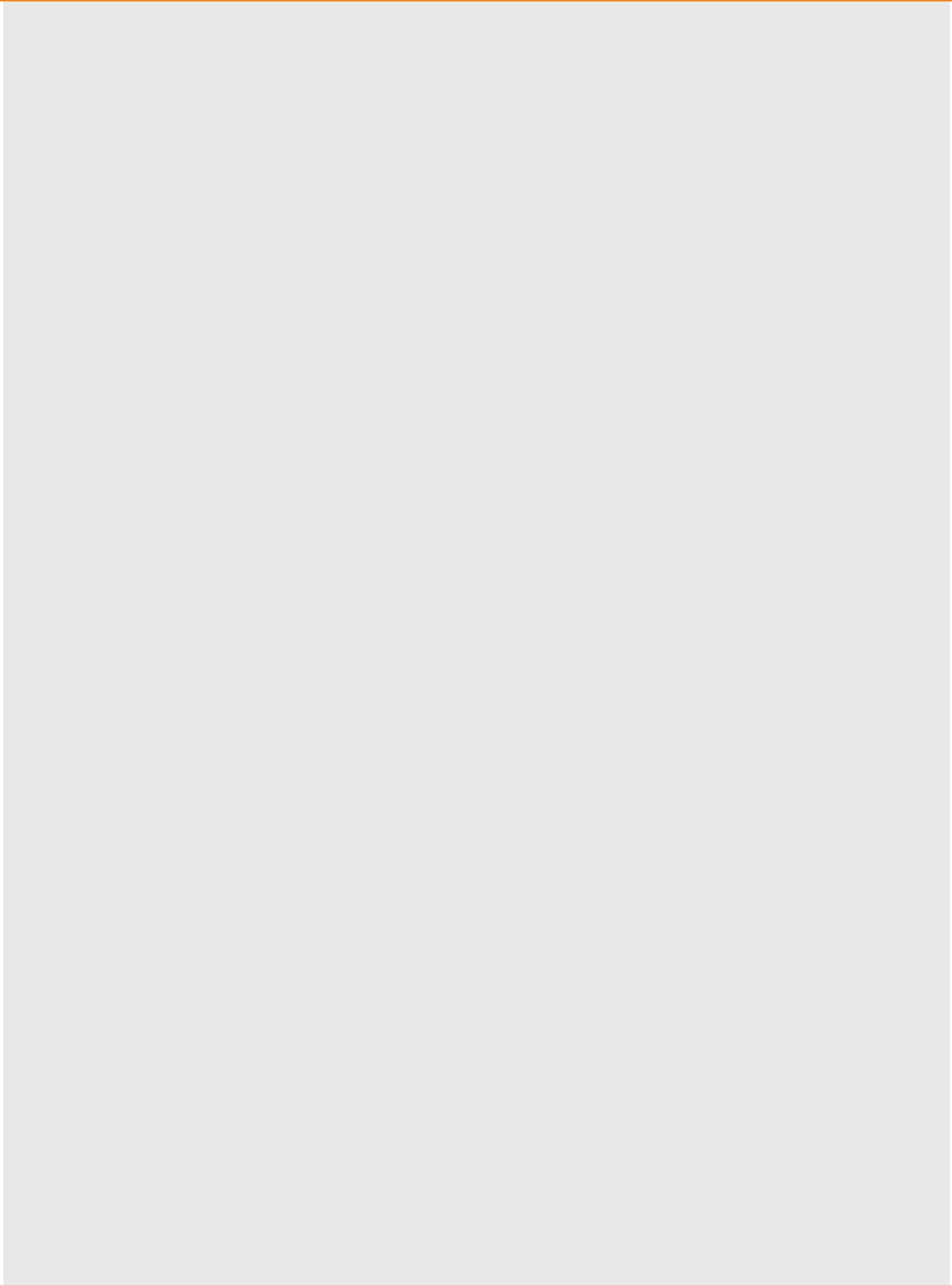
TESAŘOVA, Lea, BOVERMANN, Monika, EICHHEIM, Hubert & HOLLERUNG, Marion (2006). Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache; Manual do estudante. Campinas: Editora Unicamp.

TÖPKER, Hermine Weise (2014). A língua portuguesa para estrangeiros com vocabulário: português – alemão – inglês – francês – italiano. São Paulo: Melhoramentos.

VORDERWÜLBECKE, Anne & VORDEWÜLBECKE, Klaus (1997). Stufen International 1: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und junge Erwachsene: Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart; München; Düsseldorf; Leipzig: Klett.

Thomas Johnen ist Professor für Romanische Sprachen mit den Schwerpunkten Wirtschaftsspanisch und Wirtschaftsportugiesisch na der Westsächsischen Hochschule Zwickau

URL: <http://www.fh-zwickau.de/index.php?id=1990> – Kontakt: Thomas.Johnen@fh-zwickau.de





*Recebido em 13 de dezembro de 2015.
Aprovado em 08 de fevereiro de 2016.*