

Elena Bandt & Alexandra Fidalgo das Neves

Plurilinguale Einflüsse bei portugiesischsprachigen DaF-Lernenden als Chance zur Förderung der Sprachlernbewusstheit

O Plurilinguismo representa uma realidade inegável, quer na sociedade, quer na educação em línguas. Nesta perspetiva, compreende-se que a aprendizagem de uma língua está ligada a conhecimentos das línguas aprendidas anteriormente. Este capítulo centra-se num estudo de uma abordagem construtiva aos erros relacionados com influências interlinguísticas, realizado no contexto de aulas de Alemão (L3) no ensino superior português. O seu objetivo prende-se com a caracterização dos erros, a partir de uma análise indutiva do conteúdo e com a formulação de recomendações didáticas para valorizar e aproveitar os repertórios plurilingues d@s aprendentes. Os resultados apontam para o entendimento de erros enquanto oportunidades de aprendizagem, com potencial para desenvolver a consciência metalinguística, bem como a competência intercultural.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist heutzutage eine unbestreitbare gesellschaftliche Realität. Dies gilt auch für den Erwerb von Fremdsprachen.¹ In diesem Artikel gehen wir von der Erkenntnis aus, dass das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen weit über die Beherrschung von Grammatik und Vokabular hinausgeht und auch die Bewusstheit über sich selbst und über eigene Lernstrategien im Sprachlernprozess beinhaltet (Steffensen/Kramersch 2017). Diese Sprachlernbewusstheit stellt heutzutage einen zentralen Aspekt in der Fremdsprachendidaktik dar, der sowohl theoretisch als auch praktisch von großer Bedeutung ist (Zarate/Lévy/Kramersch 2010). Unter Sprachlernbewusstheit verstehen wir die „metakognitive Haltung dem eigenen Sprachlernprozess gegenüber, die auf einen erfolgreichen und nachhaltigen Lernprozess abzielt“ und „eine reflektierte, bewusste und aufmerksame Haltung der Lernenden sowohl gegenüber

¹ Mehrsprachigkeit meint im vorliegenden Artikel die äußere Mehrsprachigkeit als individuelle Handlungskompetenz, sich in mehreren Sprachen auszudrücken. Dabei besitzen Lernende von Fremdsprachen ein individuelles Sprachenrepertoire, das ihren Lernprozess beeinflussen kann (Erting/Hufeisen 2021).

der Erstsprache als auch gegenüber weiteren Sprachen beschreibt“ (Ballweg 2014). Die Erstsprachen und weitere erlernte Sprachen beeinflussen den Fremdsprachenerwerb und stellen durch Transferprozesse sowohl Ressourcen als auch potenzielle Fehlerquellen dar (Suisse 2020). Eine bedeutende Rolle spielen Interferenzen als (negatives) Transferergebnis bereits bekannter Sprachstrukturen in die Zielsprache (Pupp Spinassé 2006; Bausch/Kasper 1975). Ihre Analyse und Aufarbeitung bieten Potential für die Stärkung der Sprachlernbewusstheit, einen konstruktiven Umgang mit Normabweichungen und die kritische Reflexion des eigenen Lernprozesses. Bezüglich der Lehrenden ist es wichtig, einen wertschätzenden Ansatz im Rahmen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung aufzubauen, um bereits erlernte Sprachkenntnisse konstruktiv einzubeziehen, Mehrsprachigkeit bei Lernenden zu fördern und Normabweichungen als natürlichen und selbstverständlichen Teil des Lernprozesses zu verstehen: „Ich irre, also lerne ich“ (Schumacher 2007, 49).

In diesem Artikel stellen wir eine Studie vor, die unter folgenden Leitfragen im universitären Deutsch als Fremdsprache Unterricht (DaF) an der Universität Aveiro (Portugal) im akademischen Jahr 2023–2024 durchgeführt wurde: 1) Wie können Unrichtigkeiten beim gesteuerten Spracherwerb in schriftlichen Produktionen vonseiten mehrsprachiger Lernender mit Portugiesisch als Erstsprache charakterisiert werden? 2) Wie kann diese Fehleranalyse eine Chance für die Mehrsprachigkeit darstellen, in Bezug auf die Förderung der Sprachlernbewusstheit der Lernenden? 3) Welche Empfehlungen können zum produktiven Ansatz zum Umgang mit Normabweichungen für Fremdsprachenlehrkräfte formuliert werden?

Die Relevanz dieser Studie liegt darin, dass sie nicht nur zur Vertiefung des Verständnisses von Fehlerquellen im mehrsprachigen Spracherwerb beiträgt, sondern auch wertvolle Einsichten zur Förderung der Sprachlernbewusstheit bietet.

In unserer empirischen Untersuchung wurden 120 schriftliche Produktionen auf verschiedenen Sprachniveaus (A1–B1) analysiert, die im Rahmen des universitären DaF-Unterrichts erstellt wurden.² Die Teilnehmenden sind mehrsprachige portugiesische 18- bis 24-jährige Studierende, die sprachbezogene Studiengänge absolvieren. Die Datenerhebung erfolgte anhand eines Fragebogens zur Sprachbiographie und demographischen Charakterisierung sowie

² Die Autorinnen danken ihren Kollegen Frank Leppert und Stefan Greguhn da Silva Leitão für die Bereitstellung ihrer Klausuren sowie den fruchtbaren fachlichen Austausch.

schriftlichen Textproduktionen.³ Bei der qualitativen Fehleranalyse wurden bereits vorhandene Taxonomien (Kind/Kamien 2005; Krifka et al. 2014) als theoretische Basis genutzt und induktiv weiterentwickelt.

Basierend auf der Analyse wurden didaktische Empfehlungen entwickelt, die darauf abzielen, den konstruktiven Umgang mit Normabweichungen und die Sprachlernbewusstheit bei mehrsprachigen Lernenden zu fördern.

2. Mehrsprachigkeit, Transfer und Normabweichungen im Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen einer Fremdsprache als bewusster, gesteuerter Prozess geschieht stets unter Rückschluss auf bereits bekannte Sprachen. Die mehrsprachigen Lernenden verfügen über mindestens eine L1 (in unserem Fall in der Regel Portugiesisch) und weitere bereits erlernte Fremdsprachen (L2, L3, etc.). Diese Sprachen beeinflussen, bewusst oder unbewusst, den Erwerb der neuen Fremdsprache. In diesem Kontext zielt *Language Awareness* (Sprachlernbewusstheit) darauf ab, ein grundsätzliches Interesse für Sprachen, sprachliche Phänomene und eine Sensibilisierung für Erscheinungen in der eigenen oder fremden Sprache zu erzeugen (Budde 2012). Dies fördert den Erwerb, den Ausbau und die Anwendung von metasprachlichen Kenntnissen über verschiedene Sprachen sowie eine größere Sprachlernbewusstheit. Auf diese Weise erfahren bereits erlernte Sprachen eine Aufwertung und werden positiv in den Lernprozess einbezogen, wodurch sie zum Erwerb einer neuen Sprache beitragen können.

Eine Form der Beeinflussung ist, dass Lernende Strukturen aus ihnen bereits bekannten Sprachen in die Zielsprache übertragen, was als Transfer bezeichnet wird. Dieser kann positiv sein (strukturelle Identität erzeugt eine korrekte zielsprachliche Äußerung) oder negativ (strukturelle Differenz erzeugt eine fehlerhafte zielsprachliche Äußerung) (Demme 2010a). Negativer Transfer wird auch als *Interferenz* oder Interferenzfehler bezeichnet. Der Terminus Interferenz ist jedoch eng verbunden mit der Kontrastivhypothese, die kritisch zu betrachten ist und in ihrem Erklärungsansatz nicht weit genug reicht, da sie nur die L1 der

³ Es handelt sich um Texte, die die Lernenden im Rahmen der semesterbegleitenden Klausuren zu im Unterricht behandelten Themen (Freizeit, Einladungen, Wohnen, Lebenslauf, Glück) verfasst haben. Für das Niveau A1 umfassen die Texte unter 50 Wörter, für das Niveau A2 etwa 50 bis 100 Wörter und für das Niveau B1 etwa 150 Wörter. Die Lernenden der Niveaus A1 und A2 durften keine Wörterbücher oder Hilfsmittel für die Textproduktion verwenden, auf dem Niveau B1 waren zweisprachige Wörterbücher (Portugiesisch/Deutsch) erlaubt.

Lernenden sowie die jeweils betrachtete Zweitsprache einbezieht (Bausch/Kasper 1975; Demme 2010b). Die Bezeichnung *Einfluss*, wie im englischen *Cross-linguistic influence* (Kellerman/Sharwood Smith 1986) und im portugiesischen *influências interlinguísticas* (Suisse 2020) bzw. *Transfer* scheint daher passender.

Unter Fehlern ist die Abweichung von geltenden sprachlichen Normen zu verstehen, wie sie in Grammatiken und Wörterbüchern festgelegt sind. Sie können in verschiedenen Kategorien klassifiziert werden (z. B. Orthografie, Lexik, Syntax, Kontext und Pragmatik). Bei der Einordnung in Kategorien handelt es sich immer auch um Interpretationen von Äußerungen der Lernenden (Kleppin 2010).

Der Umgang mit Unrichtigkeiten in produktiven Schreibübungen im Rahmen des universitären DaF-Unterrichts in lusophonen Ländern ist bisher wenig untersucht worden (Krifka et al. 2014; Kind/Kamien 2005).⁴ Indem häufig auftretende Normabweichungen und Einflüsse mehrsprachiger Lernender systematisch analysiert werden, können wir wertvolle Rückschlüsse auf die Mechanismen des Sprachentransfers ziehen. Diese Erkenntnisse sind besonders relevant für die Entwicklung didaktischer Konzepte, die auf die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernender zugeschnitten sind und helfen, ihre Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen.

3. Die Studie

Die vorliegende Studie wurde im akademischen Jahr 2023–2024 an der Universität Aveiro in Portugal durchgeführt. Insgesamt nahmen 158 Studierende teil, die 313 schriftliche Produktionen verfassten. Aus diesen wurde eine Stichprobe von 120 Texten analysiert: 60 auf dem Niveau A1 und jeweils 30 auf den Niveaus A2 und B1. Methodisch orientiert sich unsere Studie an qualitativen und deduktiv-induktiven Ansätzen zur Datenerhebung und -analyse in der Erziehungswissenschaft (Mayring 2015) und umfasst mehrere Stufen:

- 1) eine soziolinguistische Charakterisierung der Proband*innen, die anhand eines Online-Fragebogens ermittelt wurde;
- 2) die Erhebung des Korpus, bestehend aus den in Klausuren verfassten Texten;
- 3) Eine Inhaltsanalyse, die sich theoretisch auf bereits bestehende Taxonomien (Kind/Kamien 2005; Krifka et al. 2014) stützt und induktiv erweitert bzw. adaptiert wurde. Dabei orientiert sich die Analyse an diesen

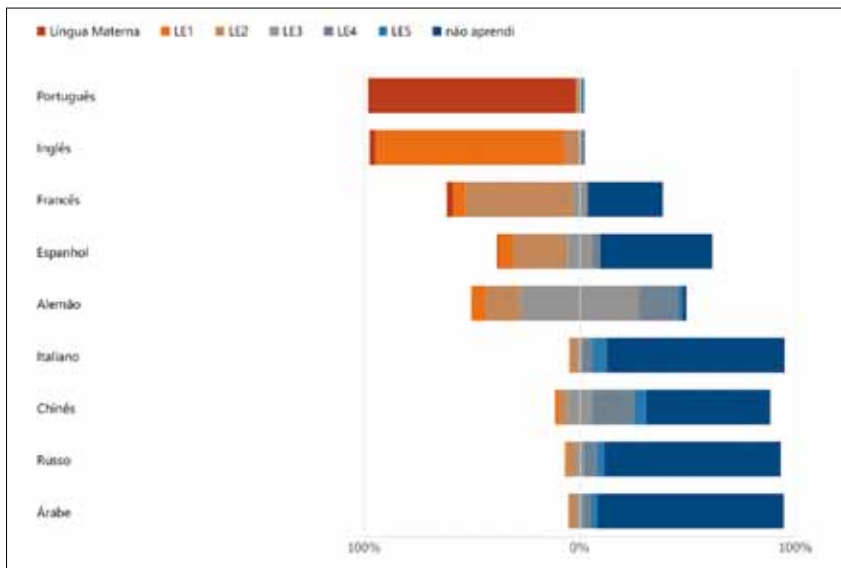
⁴ Einflüsse aus dem brasilianischen Portugiesisch bei DaF-Lernenden im Schulalter werden von Pupp Spinassé 2006 dargestellt.

etablierten Kategorien, basiert jedoch auf einer eigenständigen Datenanalyse. Im Rahmen dieses Prozesses wurden Abweichungen von der gültigen Sprachnorm den bestehenden Kategorien zugeordnet, einige aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen und neue Kategorien ergänzt. Auf dieser Grundlage wurde eine differenzierte Klassifizierung der identifizierten Fehler vorgenommen.

- 4) Zuletzt wurden Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte formuliert (generelle didaktische Strategien sowie konkrete Aktivitäten).

4. Die Studienteilnehmenden: Charakterisierung

Die Proband*innen setzten sich zu 83 % aus weiblichen und zu 17 % aus männlichen Studierenden zusammen. Bezüglich ihres Sprachenrepertoires zeigte sich eine weitgehende Homogenität: Fast alle Teilnehmenden gaben Portugiesisch als Erstsprache und Englisch als erste Fremdsprache an, wie der folgenden Graphik zu entnehmen ist:



Graf. 1: Gelernte Sprachen

Als zweite Fremdsprache kristallisierten sich Französisch und Spanisch heraus, während Deutsch häufig als dritte Fremdsprache genannt wurde. Darüber hinaus wurden in der Umfrage auch Italienisch, Chinesisch, Russisch und Arabisch

angegeben, da sie Teil des curricularen Angebots der Universität sind. Die erhobenen Daten zeichnen die Proband*innen als mehrsprachige Lernende aus und legen die Hypothese nahe, dass sprachliche Phänomene aus dem Portugiesischen und Englischen und eventuell weiteren bekannten Sprachen den Erwerb und die Anwendung von metasprachlichem Wissen in der deutschen Sprache beeinflussen können.

5. Ergebnisse der Fehleranalyse

Zur Charakterisierung der Normabweichungen wurden alle identifizierten Normabweichungen in detaillierte Taxonomien⁵ eingeteilt. Die Taxonomien stellen Kategorien dar, die in den Texten verschiedener Studierender auftreten und somit über die individuelle Dimension hinaus relevant erscheinen. Sie beziehen sich auf Normen der Zielsprache Deutsch, um eine klare Referenz zu Unterrichtsinhalten darzustellen. Anschließend wurden sie fünf übergeordneten Kategorien zugeordnet: Grammatik, Rechtschreibung, Syntax, Lexik und Redemittel. Die Deduktion der Kategorien Rechtschreibung, Syntax und Lexik orientiert sich an linguistischen sowie fremdsprachendidaktischen Kategorien, die bereits in der Literatur Anwendung finden (Kind/Kamien 2005; Kaufmann 2010). Die Gruppe der Grammatik-Fehler stellt darüber hinaus eine Zusammenfassung verschiedener, in der Literatur (Kind/Kamien 2005; Kaufmann 2010, 662–663) teils differenziert betrachteter Taxonomien dar, die für die Analyse in der vorliegenden Studie sinnvoll erscheint. Im Laufe der Datenauswertung erwies sich zudem eine eigene Kategorie für Redemittel⁶ als angebracht, da diese sprachlich fixierten Ausdrücke im DaF-Unterricht gezielt thematisiert und eingeübt werden und somit eine eigene, über die reine Lexik hinausgehende Kategorie darstellen.

Mitunter ließ sich eine Normabweichung mehreren Taxonomien zuordnen und wird dementsprechend mehrmals berücksichtigt. Zudem ist zu beachten, dass Abweichungen von gültigen Sprachnormen nicht immer einem Typus und einem Ursprung eindeutig zugeordnet werden können (Kind/Kamien 2005).

⁵ Beispiele sind: Konjugation der Verben, Groß- und Kleinschreibung, Verbstellung, Wort im falschen semantischen Kontext, Anrede in einem Brief/einer E-Mail, etc.

⁶ Gemeint sind „sprachliche Ausdrücke bzw. Formulierungen in Form von einzelnen Wörtern, komplexen Satzgliedern (Wortgruppen) oder auch ganzen Sätzen, die einem Sprecher („Redner“) als Versatzstücke dienen, um in schriftlicher oder mündlicher Kommunikation bestimmte, häufiger wiederkehrende Sprechakte zu realisieren“ (Kiefer 2009, 539).

5.1. Quantitative Analyse

Wie Tabelle 1 zeigt, treten von insgesamt 1.567 identifizierten Normabweichungen die meisten in den übergeordneten Kategorien Grammatik und Rechtschreibung auf, auf dem Niveau B1 zudem in der Kategorie Syntax. Erwartungsgemäß nimmt die Komplexität dieser mit fortschreitendem Niveau zu.⁷

	gesamt		A1		A2		B1	
Grammatik	772	49,2 %	144	35,8 %	204	50,3 %	424	55,8 %
Rechtschreibung	359	22,9 %	147	36,6 %	92	22,7 %	120	15,8 %
Syntax	171	10,9 %	28	7,0 %	25	6,2 %	118	15,5 %
Lexik	156	10,0 %	35	8,7 %	44	10,9 %	77	10,1 %
Redemittel	109	7,0 %	48	11,9 %	40	9,9 %	21	2,8 %
Gesamt	1567	100 %	402	100 %	405	100 %	760	100 %

Tab. 1: Übergeordnete Kategorien der Normabweichungen

5.2. Exemplarische Darstellung der Kategorie Rechtschreibung

Im Folgenden wird exemplarisch die übergeordnete Kategorie Rechtschreibung mit ihren entsprechenden detaillierten Taxonomien, die sich aus den Daten gruppieren ließen, vorgestellt. Sie ist nach der Kategorie Grammatik die größte Quelle für aufgetretene Fehler und beinhaltet zahlreiche Unterkategorien, in denen sich Einflüsse aus dem Portugiesischen erkennen lassen. Graphik 2 zeigt die Verteilung der Normabweichungen für die Kategorie Rechtschreibung auf allen Sprachniveaus.

⁷ So werden beispielsweise Konnektoren wie *denn* und *dass* erst auf dem Niveau A2 erlernt.

In den Beispielen (1) und (2) sehen wir, dass die formellen Personal- und Possessivpronomen (ihnen, ihr) klein geschrieben wurden. Dies tritt in den Daten nur auf dem Niveau A1 auf. Weiterhin werden häufig, wie auf Portugiesisch, Substantive mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben: *sport* (A3, A5), *euro* (B88, B98), *stress* (C60).

5.3. Qualitative Analyse

In der Kategorie Rechtschreibung stellen wir, neben der Schwierigkeit des Umlauts /ü/ (Beispiele (03) bis (05)), auf allen Niveaus Einflüsse aus der portugiesischen Phonetik fest:

- (03) mit freundlichen Grußen (A110)
- (04) Liebe Gruße (B47)
- (05) Viele Gruße (C2)
- (06) Aufviedersehen (A83)
- (07) eine glasse cola (A102)
- (08) im mein Hause (B6)
- (09) Ich bin studente (C2)

In Beispiel (06) wird das /v/ als [v] geschrieben, wie es der portugiesischen Phonetik entspricht. Zudem entfällt im gesprochenen Portugiesisch oft das grafisch realisierte /e/ am Wortende. Dies führt dazu, dass im Schriftlichen mitunter ein finales /e/ an deutsche Wörter angehängt wird, wie in den Beispielen (07), (08) und (09). Kaufmann 2010 schreibt dazu:

Für beide portugiesische Varietäten gilt schließlich, dass sie im Gegensatz zum D[utschen] auslautend nur /s/, /r/ und /l/ als Konsonanten zulassen [...]. Dies führt dazu, dass Brasilianer und manchmal auch Portugiesen deutsche Wörter, die auf Konsonant enden, mit einem nachfolgenden Vokal schmücken. Paradoxerweise lassen sie aber oft auch ein finales Schwa weg, was besonders beim Plural (Freund/Freunde) und beim Präteritum der schwachen Verben (lernt/lernte) zu Problemen führt. (Kaufmann 2010, 662)

Das Auslassen des finalen Schwa-Lautes tritt ebenfalls in den Daten auf, wie die Beispiele (10) bis (12) zeigen:

- (10) Sprechstund (A93)
- (11) Woch (A93)
- (12) Straß (B1)

In der Taxonomie „Konjugation“ (Grammatik) tritt ein Einfluss auf, bei dem das deutsche Adverb „gern“ als Modalverb verwendet wird, wie im Portugiesischen das Verb *gostar de: eu gosto de ouvir música* in Beispiel (13):

(13) Ich *gern* Musik *hören*. (A5)

Eine weitere Herausforderung für die Lernenden, bei der Transferprozesse erkennbar sind, ist der Gebrauch von Präpositionen. Häufig treten Verwechslungen auf, wie in Beispiel (14):

(14) ich möchte dich *für* mein Geburtstag einladen. (B48)

Die Verwendung der Präposition *für* kann auf eine vergleichbare Struktur im Portugiesischen zurückgeführt werden: *convidar-te para o meu aniversário*.

Auch beim Genus kommt es zu Verwechslungen, die auf das unterschiedliche Genus im Portugiesischen zurückzuführen sind:

(15) Ich habe *einen* Klausur (A60) (port. *tenho um exame /teste*)

(16) *Mein* telefonnummer ist (A40) – (port. *o meu número de telefone*)

(17) mit alle *die* Licht (B49) – (port. *com toda a luz*)

(18) *die* typische Essen (B58) – (port. *a comida típica*)

Darüber hinaus treten in den Daten zahlreiche Beispiele für Genus-Verwechslungen auf, in denen kein Einfluss aus dem Portugiesischen sichtbar ist.

Kategorien, die sich besonders unter interkulturellen Gesichtspunkten für eine genauere Untersuchung anbieten, sind der semantische Kontext und die Redemittel. Vor allem auf dem Niveau B1, auf dem die Lernenden Wörterbücher verwenden durften, kam es oft zu Semantik-Fehlern, wie in Beispiel (19). Hier wird das portugiesische *séria* mit einer in diesem Kontext semantisch unpassenden Variante (*ernst*) übersetzt. Angemessener wäre etwa die Übersetzung mit *zuverlässig*, *gewissenhaft* oder *professionell*:

(19) ich bin eine *ernste* arbeiterin – (port. *sou uma trabalhadora séria*)

Abschließend zeigen die Beispiele (20) bis (22) unpassende Redemittel zur Begrüßung in informellen und formellen E-Mails:

(20) *Lieben Freunde* Wie gehts Ihnen? Ich bin sehr gut. (B45)

(21) *Hallo Freund*, Wie geht es dir? (B49)

(22) Sehr geehrte *Frau Professorin Maria* (A114)

Die Anrede mit dem Wort „Freund/Freundin“ (*amigo/amiga*) wie in den Beispielen (21) und (22) ist im Portugiesischen gebräuchlich, während sie im Deutschen nicht konventionalisiert ist. Der häufig auftretende Satz „Ich bin sehr gut“ (20) stellt eine Übersetzung des portugiesischen *Estou muito bem* oder des Englischen *I am fine* dar und kann somit auf sprachliche Einflüsse zurückgeführt werden. Beispiel (22) klingt im Deutschen unpassend: Auf Portugiesisch ist es

normal, Lehrpersonen mit dem Titel *professor/professora* und dem Vornamen anzusprechen, was im Deutschen hingegen ungewöhnlich bis respektlos wirkt.⁹

6. Normabweichungen als Chance zur Förderung der Sprachbewusstheit bei Lernenden

Unsere Ergebnisse weisen auf das bedeutende Potenzial von gezielten Übungen mit den Studierenden zur gemeinsamen Fehleranalyse hin, um ihre Sprachlernbewusstheit zu fördern. Sie legen nahe, dass Lernende bekannte sprachliche Strukturen nutzen und dieses Wissen auf eine neue Sprache übertragen. Sprachlernbewusstheit, insbesondere in Bezug auf bereits bekannte Sprachen, scheint dabei nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für die Reflexion über den Sprachgebrauch zu sein, sondern auch das Ergebnis dieser Reflexion (Budde 2012).

Das Erkennen und die Analyse transferbedingter Fehler bieten zahlreiche Chancen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Sprachlernbewusstheit bei DaF-Lernenden. Indem Lernende bewusst die Beziehungen zwischen den ihnen bekannten Sprachen und dem Deutschen erkunden, können sie gezielt Strategien zur Spracherweiterung entwickeln. In diesem Kontext präsentieren wir eine Auswahl an didaktischen Ansätzen, die nicht nur Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen in den Fokus rücken, sondern explizit darauf abzielen, die Mehrsprachigkeitskompetenz der Lernenden zu erweitern. Dies geschieht beispielsweise durch den bewussten Einsatz translanguaging-basierter Methoden, kontrastive Sprachvergleiche oder interlinguale Reflexionsaufgaben, die über die bloße Aneignung des Deutschen hinausgehen. Dabei scheint es besonders wichtig zu sein, die (positiven) Transferprozesse verbal zu erfassen und gezielt zu fördern, da die Bewusstheit für den Spracherwerb und das Verständnis der eigenen Lernerfahrungen die Basis für neues Sprachwissen und eine nachhaltige Mehrsprachigkeitsentwicklung darstellen (Richter-Vapaatalo 2014, 293).

6.1. Bewusstheit durch Kontraste schaffen

Der Vergleich der Unterschiede zwischen den Erstsprachen (L1), anderen erlernten Fremdsprachen (L2) und Deutsch kann wesentlich zur Förderung

⁹ Kaufmann 2010 betont zudem die differenzierten Anredekonventionen des europäischen Portugiesisch, die sich nicht auf die gleiche Art im Deutschen ausdrücken lassen.

der Sprachlernbewusstheit beitragen (Neuner 2002). Wenn die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf sprachliche Unterschiede und Ähnlichkeiten oder besondere sprachliche Merkmale richten, kann dies dazu führen, dass sie Hypothesen über Sprachen und den Spracherwerb entwickeln. Beispielsweise gibt es im Portugiesischen und Englischen keine mit dem Deutschen vergleichbare Großschreibung von Substantiven und formellen Anredepronomen, sowie Umlaute. Indem diese Unterschiede explizit thematisiert und hervorgehoben werden, scheinen die Lernenden ein tieferes Verständnis für die spezifischen Regeln und Konventionen der deutschen Sprache zu entwickeln.

6.2. Kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten verstehen

Während Lehrwerke oft die deutsche Sprache und Kultur isoliert vermitteln, ist der Vergleich mit der eigenen Kultur der Lernenden – in diesem Fall der portugiesischen – ein zentraler Aspekt interkulturellen Lernens, der über die typische Lehrwerksdidaktik hinausgeht (Janku/Kërçiku 2020). Die gezielte Besprechung kulturell bedingter Normabweichungen, wie beispielsweise die formelle Anrede mit dem Vornamen („Sehr geehrte Frau Ana“), die im Portugiesischen gebräuchlich ist, ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit soziolinguistischen Normen in deutschsprachigen Kulturen. Solche Reflexionen fördern nicht nur das Bewusstsein für unterschiedliche Kommunikationskonventionen, sondern auch eine metasprachliche Sensibilisierung, die den Lernenden hilft, kulturelle Transferprozesse bewusst zu steuern. Indem sie sich mit diesen Unterschieden auseinandersetzen, entwickeln sie nicht nur ein Gefühl für sprachliche Normen, sondern auch interkulturelle Kompetenz – eine Fähigkeit, die für erfolgreiche Kommunikation in mehrsprachigen und multikulturellen Kontexten essenziell ist.

6.3. Vergleichende Analyse als Lehrmethode

Durch gezielte Übungen, die häufige Transferphänomene fokussieren, können die Lernenden grammatikalische Strukturen, Rechtschreibkonventionen und Syntax zwischen ihren bereits bekannten Sprachen und Deutsch vergleichen. Diese kontrastive Analyse fördert nicht nur die Sprachlernbewusstheit, sondern unterstützt auch die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten, die für den Spracherwerb insgesamt von Vorteil sind.

6.4. Aufgaben zur Fehleranalyse

Didaktische Aktivitäten, in denen Lernende Normabweichungen gemeinsam analysieren und korrigieren, bieten eine praxisnahe und effektive Möglichkeit, die Sprachbewusstheit zu schärfen. Durch diesen Hands-on-Approach wird das Verständnis für sprachliche Strukturen gefestigt und die Fähigkeit zur Selbstkorrektur gestärkt, was langfristig zur Verbesserung der Sprachkompetenz beiträgt. Eine exemplarische Aktivität hierfür besteht darin, dass Lernende in Kleingruppen ausgewählte Sätze auf Fehler untersuchen und reflektieren, welche sprachlichen Einflüsse aus zuvor gelernten Sprachen möglicherweise eine Rolle spielen könnten. Dabei sollen sie auch alternative Erklärungen für die Fehlerentwicklung in Betracht ziehen. Die erarbeiteten Ergebnisse werden anschließend der Großgruppe präsentiert, um durch den Austausch verschiedene Perspektiven sichtbar zu machen und metasprachliche Reflexion zu fördern.

6.5. Positive Verstärkung und Fehler als Lernwerkzeug

Es ist wichtig, die mehrsprachigen Fähigkeiten der Lernenden zu feiern und den positiven Wert der Mehrsprachigkeit zu betonen. Normabweichungen sollten nicht als Misserfolge, sondern als natürliche Schritte im Lernprozess betrachtet werden. Indem sie als Lernwerkzeuge genutzt werden, kann das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt und ihr Bewusstsein für spezifische Verbesserungsbereiche geschärft werden. Dies führt zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz sowie der Handlungsfähigkeit der Lernenden im normgerechten und (kulturell) angemessenen Gebrauch der deutschen Sprache in verschiedenen Kontexten.

7. Empfehlungen für einen konstruktiven Umgang mit transferbedingten Fehlern

Im Kontext unserer Studie lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Für den produktiven Umgang mit Fehlern ist eine konstruktive und wertschätzende Haltung gegenüber Normabweichungen zentral. Sie sollte nicht defizitorientiert sein, sondern diese als natürlich auftretende, wichtige Elemente im Prozess des Sprachenlernens begreifen. Hierbei kann die Kenntnis von möglichen Stolpersteinen, also Herausforderungen, die auf Grund der L1 und weiterer bekannter Sprachen der Lernenden auftreten, hilfreich sein. Das metasprachliche Wissen von Lernenden und Lehrenden kann so gezielt gefördert werden und zur Sensibilisierung in Bezug auf typische transferbedingte Fehlerquellen beitragen. Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiografie und die Refle-

xion dieser ist ein wichtiger Schritt zur Identifikation möglicher Einflüsse aus anderen Sprachen auf den Lernprozess. So stellt das mehrsprachige Repertoire der Lernenden eine einzigartige Chance dar, auf bereits bekannte Sprachen zurückzugreifen und diese aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, wie auch Kleppin (2020) vorschlägt. Dies ermöglicht den Lernenden nicht nur, vorhandene sprachliche Ressourcen zu nutzen, sondern fördert auch die Bewusstheit für die interkulturelle Kommunikation und den Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Zusätzlich dazu können Lehrkräfte durch die Integration von interaktiven und kommunikationsorientierten Unterrichtsmethoden ein positives Lernumfeld schaffen, in dem Fehler als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses betrachtet werden. Indem sie die Lernenden ermutigen, ihre eigenen Lernerfahrungen zu reflektieren und gemeinsam Lösungsansätze zu erarbeiten, können sie deren Sprachbewusstheit stärken sowie metasprachliches Wissen gezielt fördern.

Der kontrastive Vergleich zwischen der zu erlernenden Sprache und bereits bekannten Sprachen kann als Ausgangspunkt dienen, um vorhandenes Wissen über Sprache und Kultur zu aktivieren. Dadurch wird eine emotionale Basis für den Fremdspracherwerb geschaffen und die Motivation der Lernenden gestärkt. In diesem Zusammenhang möchten wir für ein positives Verständnis von Transferphänomenen plädieren, indem wir sie als Chance für mehrsprachige Sprecher*innen betrachten, sich der intersprachlichen¹⁰ und interkulturellen¹¹ Prozesse bewusst zu werden. Diese Prozesse ermöglichen es den Lernenden nicht nur, ihren eigenen Sprachgebrauch kritisch zu reflektieren, sondern auch ein besseres Verständnis für Sprache zu entwickeln und sich durch weitere Sprachen bereichern zu lassen (Richter-Vapaatalo 2014).

¹⁰ Unter intersprachlichen Prozessen verstehen wir kognitive Vorgänge wie den bewussten und unbewussten Transfer sprachlicher Strukturen (z. B. Wortstellung) sowie Strategien zur Bedeutungserschließung und zur Kompensation sprachlicher Lücken. Diese Vorgänge können dazu beitragen, dass Lernende auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen zurückgreifen und dieses flexibel an neue sprachliche Kontexte anpassen.

¹¹ Interkulturelle Prozesse umfassen die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlich-kultureller Normen, den Umgang mit sprachlichen Missverständnissen sowie die Entwicklung einer metakommunikativen Sensibilität. Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen können Lernende ihre eigene Sprachverwendung kritischer hinterfragen, Empathie für andere Kommunikationsweisen entwickeln und ihre interkulturelle Kompetenz stärken.

8. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie kommt zu dem Ergebnis, dass bei den DaF-Lernenden in allen übergeordneten Kategorien Einflüsse aus dem Portugiesischen auftreten. Themenbedingt kommen einige Normabweichungen in den analysierten Texten nicht oder nur selten vor. Besondere Schwierigkeiten zeigen sich bei Strukturen, die im Portugiesischen nicht existieren. Die Ergebnisse unserer Studie bestätigen die bereits in der Literatur identifizierten Kategorien (Kind/Kamien 2005) und erweitern diese mit zusätzlichen Taxonomien. Dabei ist zu betonen, dass sich nicht alle auftretenden Fehler auf Transfer bzw. Einflüsse aus dem Portugiesischen zurückführen lassen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie zahlreiche weitere Analysen und Anwendungen der gewonnenen Erkenntnisse ermöglicht. Es können spezifische, aus dem Transfer aus der L1 oder L2 abgeleitete didaktische Übungen entwickelt und mit den Lernenden erprobt werden. Die Fokussierung von Redemitteln und lexikalischen Normabweichungen scheint insbesondere für die interkulturelle Dimension des Sprachenlernens von Bedeutung. Darüber hinaus ist ein Vergleich mit weiteren Varietäten des Portugiesischen außerhalb Europas wünschenswert. Die Ergebnisse lassen sich anteilig ebenso auf Lernende mit anderen romanischen Sprachen als Ausgangssprache übertragen, sofern diese ähnliche Strukturen wie das Portugiesische aufweisen (Krifka et al. 2014). Die Erkenntnis, transferbedingte Fehler als Lernchance zu betrachten, kann zu einer effektiveren Sprachnutzung führen und die Mehrsprachigkeit sowie die Sprachbewusstheit der Lernenden nachhaltig fördern.

9. Bibliografie

- Ballweg, Sandra (2014): „Sprachlernbewusstheit“, in: Schierholz, Stefan/Giacomini, Laura (edd.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin, Boston: De Gruyter. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id89067740-5061-4d5b-94a8-64a64efdc08e/html [06.02.2025].
- Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele (1975): „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen“, in: *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen* (Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2), Kassel, Kassel University Press.

- Demme, Silke (2010a): „Transfer“, in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (edd.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen/Basel, A. Francke, 343.
- Demme, Silke (2010b): „Interferenz“, in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (edd.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen/Basel, A. Francke, 136–137.
- Efing, Christian/Hufeisen, Britta (2021): „Zwei- und Mehrsprachigkeit“, in: Schierholz, Stefan/Giacomini, Laura (edd.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin/Boston: De Gruyter. https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_idcb6400a1-748d-46bf-a6b7-80db06b68f25/html [06.02.2025].
- Gruber, Melanie et al. (2020): „Schreiben in der Arbeitssprache Deutsch mit slawischer Erstsprache“, in: *Zeitschrift für Interdisziplinäre Schreibforschung* 3, 63–74.
- Janku, Marisa/Kërçiku, Xhesjana (2020): „Zur Rolle der Lehrenden als Interkulturelle Vermittler im DaF-Unterricht“, in: *Polissema – Revista de Letras do ISCAP* 20, 88–109.
- Kaufmann, Göz (2010): „Kontrastive Analyse Portugiesisch-Deutsch“, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (edd.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (Handbooks of linguistics and communication science), Berlin/New York, De Gruyter Mouton, 660–666.
- Kellerman, Eric/Sharwood Smith, Michael (edd.) (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (Language teaching methodology series), New York, Pergamon Institute of English.
- Kiefer, Karl-Hubert (2009): „Zum aktiven Erwerb von Redemitteln im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Sprechhandlung ‚Bezug nehmen‘“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36/6, 539–554.
- Kind, Anette/Kamien, Ulrich (2005): *Aus Fehlern wird man klug! Eine Sammlung häufiger Fehler und „falscher Freunde“ portugiesischer Deutschlerner*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade.
- Kleppin, Karin (2010): „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (edd.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, vol. 1, Berlin/New York, De Gruyter Mouton, 1059–1071.
- Krifka, Manfred et al. (edd.) (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: über die Muttersprachen unserer Schüler*, Berlin/Heidelberg, Springer VS.

- Mayring, Philipp (¹²2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel, Beltz.
- Neuner, Günther (2002): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen (L3) – Zur Rolle der vorgängigen Sprachen (L1, L2) und des Sprachunterrichts“, in: *Arbeitsdokument der Tagung „Konzepte der Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik in der Schweiz und in den umliegenden Ländern“*, Biel-Bienne, 13–16.
- Pupp Spinassé, Karen (2006): „As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües“, in: *Pandaemonium Germanicum: Revista de Estudos Germanísticos* 10, 339–362.
- Richter-Vapaatalo, Ulrike (2014): „Kontrastive Analyse und „Interferenz“ im germanistischen Unterricht“, in: Kolehmainen, Leena/ Lenk, Hartmut E.H./Tiittula, Liisa (edd.): *Kommunikative Routinen. Formen, Formeln, Forschungsbereiche. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Irma Hyvärinen*, Frankfurt a. M. et al., Peter Lang, 289–305.
- Schumacher, Ralph (2008): „Der produktive Umgang mit Fehlern: Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe“, in: Caspary, Ralf (ed.): *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 49–72.
- Steffensen, Sune/Kramersch, Claire (2017): „The Ecology of Second Language Acquisition and Socialization“, in: Duff, Patricia/May, Stephen (edd.): *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education*, New York, Springer, 1–16.
- Suisse, Abdelilah (2020): *A Influência interlinguística na aprendizagem de uma segunda e terceira línguas*, Aveiro, UA Editora.
- Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramersch, Claire J. (2011): *Handbook of multilingualism and multiculturalism*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.