

ABRAPA projeto

ABRIL DE 2008 | Nº 46

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



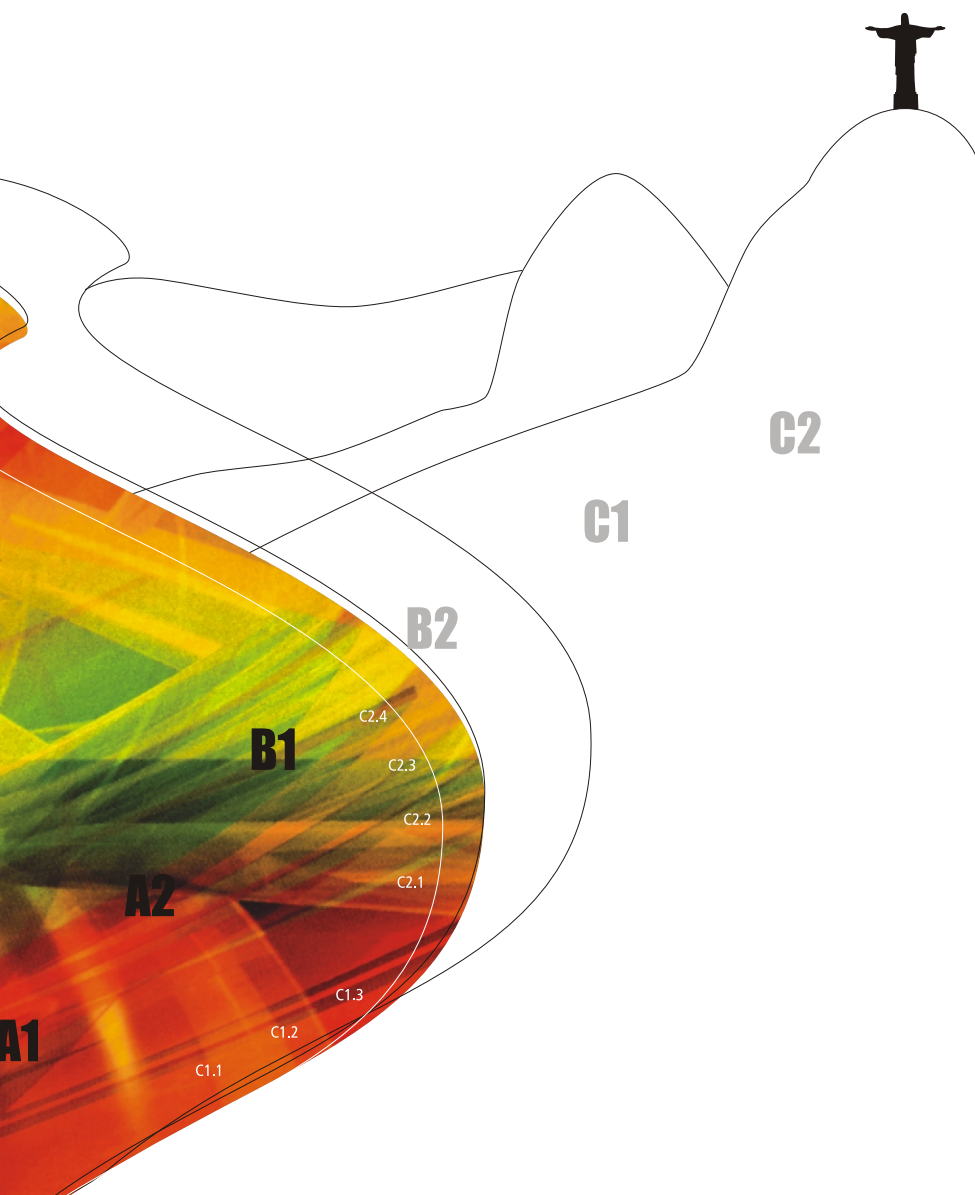
**Eine literarisch
angereicherte
Betrachtung des
Gemeinsamen Europäischen
Referenzrahmens
für Sprachen**

**Kompetenzen
und Kannbeschreibungen
nach dem GER**

Análise e avaliação
de **material didático**

Interaktive Internetprojekte
im **DaF-Unterricht**

„**Eu acho o alemão
uma língua... e o povo...**“:
crenças de alunos **sobre
a língua e a cultura-alvo**



In dieser Ausgabe von 'Projekt' weisen wir besonders auf den 7. Brasilianischen Deutschlehrerkongress hin, der am Instituto de Letras der Universidade do Estado do Rio de Janeiro von 21. bis 25. Juli 2008 stattfinden wird. Schwerpunkte dieser Veranstaltung sind der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Auswirkungen auf den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zum Thema GER bietet 'Projekt' zwei Beiträge: 'Kompetenzen und Kannbeschreibungen nach dem GER' und 'Mit einem Bein im Alltag und mit dem anderen Bein über dem Menschsein – eine literarisch angereicherte Betrachtung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen'.

Die vorliegende Ausgabe berücksichtigt außerdem eine breit angelegte Palette von Themen. Unter anderen finden Sie hier: Die „neue“ neue Rechtschreibung, Internetprojekte im DaF-Unterricht, Interkulturalität, Lehrwerkanalyse, Projektunterricht im Primarbereich. Darüber hinaus veröffentlichen wir vier Rezensionen, nämlich zwei neue Grammatiklehrbücher und zwei neue Lehrwerke für die Niveaus B1+ und B2.

Schließlich berichten wir über zwei gewichtige Tagungen im Jahr 2007: Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen und DaF anlässlich des 45. Bestehens der Casa de Cultura Alemã in Fortaleza und I Encontro de Germanistas do Rio de Janeiro/ V Fórum APA-Rio.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre! ■



Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão
www.abrapa.org.br

A ABRAPA tem como objetivos básicos a promoção e o intercâmbio de experiências didáticas com as entidades culturais e os órgãos oficiais no sentido de intensificar o desenvolvimento educacional no Brasil, organizar seminários, simpósios e congressos nacionais e internacionais e trabalhar para divulgação da língua e da cultura alemã no Brasil.

▶ **ABRAPA**

Fernando Gil de Andrade
A/C Instituto Goethe
Rua do Passeio, 62 – 1º andar
20.021-290 – Rio de Janeiro – RJ

▶ **AMPA**

Geraldo Luiz de Carvalho Neto
A/C Cultura Alemã Centro de Atividades Culturais Ltda.
Av. Contorno, 4.396 - 30.110-090
Belo Horizonte - BH
geraldo.carvalho@werther.com.br
ampa@abrapa.net

▶ **APPLA**

Dorothee Rumker Yazbek
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S. de Quadros, 33
80050-030 Curitiba – PR
rumker.yazbek@onda.com.br

▶ **ACPA**

Érica Pfeiffer
Rua Nazareno, 358 - Glória
89217-600 - Joinville - SC
acpa@abrapa.net

▶ **APANOR**

Edvani Lima
A/C Centro Cultural Brasil-Alemanha
Rua do Sossego, 364 - Boa Vista
50050-080 - Recife, PE
edvani@ccba.org.br
inavde@terra.com.br

▶ **APPA-SP**

Rosana dos Santos G. Bustamante
A/C Instituto Goethe
R. Lisboa, 974 - São Paulo - SP
05413-001
appasaopaulo@uol.com.br

▶ **ARPA**

Célia Heylmann
Rua 24 de Outubro, 112
Porto Alegre – RS
90510-000
celiah@brturbo.com.br
arpa@abrapa.net

▶ **APA-RIO**

Marcos José Monnerat
A/C Instituto Goethe
Rua do Passeio, 62 -
1º Andar
20021-290 - Centro
Rio de Janeiro- RJ
contato@apario.com.br
www.apario.com.br

projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 46 – Abril de 2008 – ISSN 1517-9281

ABRAPA | Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE	Fernando Gil de Andrade
VICE-PRESIDENTE	Izabela Maria Furtado Kestler
1ª SECRETÁRIA	Helga Küster Ribeiro
2ª SECRETÁRIO	Ebal Sant'Anna Bolacio
TESOUREIRA	Marilene Frantz

Conselho Editorial

Izabela Maria Furtado Kestler, Magali dos Santos Moura, Maria José Pereira Monteiro, Geraldo Luiz de Carvalho Neto

Editores Regionais

APPA

Rosana Bustamante
appasaopaulo@uol.com.br

ACPA

Marianne Soares
acpa@abrapa.net

APPLA

Dorothee Rumker Yazbek
rumker.yazbek@onda.com.br

APA-RIO

Ana Cristina Ferreira de Carvalho
contato@apario.com.br

AMPA

Geraldo Luiz de Carvalho Neto
Geraldo.Carvalho@werther.com.br

ARPA

Célia W. Heylmann
arpa@abrapa.net

APANOR

Clélia Barqueta/ Edvani Lima
edvani@ccba.org.br / inavde@terra.com.br

Jornalista Responsável

Izabela Maria Furtado Kestler
RMTB 14.736

Projeto Gráfico

A+ Design | Andrea Bezerra + Andrea Vichi
amais.design@superig.com.br

Impressão

Gráfica e Editora Trena

Correspondência

Projekt – Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Conselho Editorial – a/c Instituto Goethe – Rua do Passeio 62/1º andar – Rio de Janeiro/RJ – CEP 20.021-290 – Brasil
e-mail: izabela@alternex.com.br

Distribuição

ABRAPA

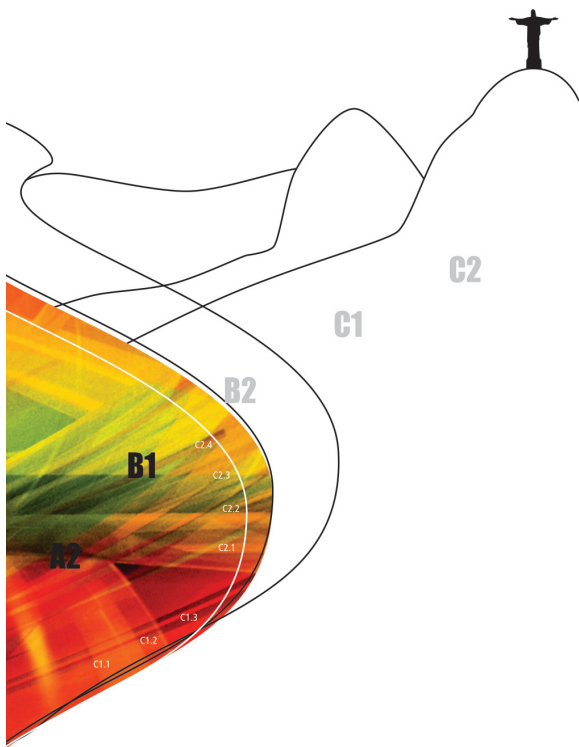
Periodicidade: Anual

Os textos publicados nas páginas de Projekt são exclusivos e só podem ser reproduzidos com autorização por escrito do Conselho Editorial e com citação de fonte.

Projekt não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

AN DIE LESER EDITORIAL	03
WILLKOMMEN BEIM 7. DEUTSCHLEHRERKONGRESS	06
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	08
Mit einem Bein im Alltag und mit dem anderen über dem Menschsein – eine literarisch angereicherte Betrachtung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen <i>Werner Heidermann</i>	
DIDAKTIK & METHODIK DIDÁTICA & METODOLOGIA	14
Kompetenzen und Kannbeschreibungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen <i>Ana Cristina Carvalho</i>	
DIDAKTIK & METHODIK DIDÁTICA & METODOLOGIA	18
Análise e avaliação de material didático <i>Maria Monteiro, Sílvia Melo</i>	
DAF UND DIGITALE MEDIEN ENSINO DE ALEMÃO E MEIOS DIGITAIS	26
DaF-Lernen im Internet: das Angebot des Projektes Jetzt – www.goethe.de/jetzt <i>Gabriela de Oliveira Marques, Marja Zibelius</i>	
DAF UND DIGITALE MEDIEN ENSINO DE ALEMÃO E MEIOS DIGITAIS	32
Interaktive Internetprojekte im DaF-Unterricht <i>Iveta Kontríková</i>	
RECHTSCHREIBUNG ORTOGRAFIA	35
Die “neue” neue Rechtschreibung <i>Ana Cristina Carvalho</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	40
Primarbereich – Ein Mitmachprojekt für Grundschulen – Waldtieren auf Weltreise/ Amigos da floresta viajando pelo mundo – 2ª série do ensino fundamental <i>Magda Balsan, Dóris Lopes, Evelin Scheer</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	44
Cursos para leitura: o quê? Como? Para quem? <i>Priscilla Pessutti Nascimento</i>	
INTERKULTURALITÄT INTERCULTURALIDADE	50
„Eu acho o alemão uma língua... e o povo...”: crenças de alunos sobre a língua e a cultura-alvo <i>Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld/ Nelson Viana</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	54
Identidades culturais em texto do Delfin: como trabalhar a diversidade em sala? <i>Poliana Arantes</i>	
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALEMÃO	59
Blended Learning am Goethe-Institut Rio – Ein Erfahrungsbericht <i>Ebal Sant’Anna Bolacio</i>	
PHONETIK FONÉTICA	61
Dicas de pronúncia do alemão <i>Gean Damulakis</i>	
BERICHT RELATÓRIO	66
I Encontro de Germanistas do Rio de Janeiro / V Fórum da APA-Rio Berlim dos anos 20 – Da euforia ao caos – Em homenagem ao jubileu de Alfred Döblin <i>Izabela Maria Furtado Kestler, Magali dos Santos Moura</i>	

BERICHT RELATÓRIO	68
Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen und DaF – Relações culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão como língua estrangeira <i>Wiebke Röben de Alencar Xavier</i>	
REZENSION RESENHA	72
Do tamanho do seu bolso! <i>Marlene Holzhausen</i>	
REZENSION RESENHA	73
Aspekte B1+ <i>Antonio Lisboa Rego</i>	
REZENSION RESENHA	75
Rezension Mittelpunkt B2 – GER kommt in die Mittelstufe <i>Claudio Becker</i>	
REZENSION RESENHA	78
Einfach Grammatik – Deutsch A1 bis B1 <i>Antonio Lisboa Rego</i>	
VERANSTALTUNGSKALENDER CALENDÁRIO DE EVENTOS	80



Willkommen beim 7. Abrapa-Deutschlehrerkongress Fertigkeiten und Kompetenzen

Habilidades e Competências DAF in Brasilien/Alemão no Brasil

Vom 21. BIS ZUM 25. JULI 2008 veranstaltet die ABRAPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão) an der Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) den VII. Brasilianischen Deutschlehrerkongress. Zu der Tagung sind alle eingeladen, die sich beruflich mit Sprache, Literatur, Übersetzung und Landeskunde im DaF-Unterricht und in der Lehreraus- und -fortbildung befassen.



Der Schwerpunkt des Treffens soll auf den neuen Aufgaben liegen, die sich mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in den verschiedenen Bereichen stellen. Angesprochen sind diejenigen, die an staatlichen oder privaten Schulen, an Sprachinstituten oder an Hochschulen beschäftigt sind, sowie alle, die sich für die deutsche Sprache und Kultur in Brasilien engagieren.

Als Plenarreferenten sind Vertreter relevanter Forschungsrichtungen innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache eingeladen, die sich besonders für die Entwicklung des Faches und für die Lehrerbildung im DaF-Bereich eingesetzt haben und/oder auch eine langjährige Zusammenarbeit mit brasilianischen Forschern aufweisen können.

Zugesagt haben inzwischen folgende Referenten, die Plenarvorträge und/oder Workshops und Minikurse anbieten werden:

- Carmen Schier (Universität Leipzig)
- Maria José Monteiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- Monica Savedra (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
- Peter Sauter (Universität Freiburg/CH)
- Roland Fischer (BMUKK)
- Berthold Zilly (Freie Universität Berlin)
- Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)
- Ulrike Arras (TestDaF-Institut)
- Dietmar Rösler (Justus-Liebig-Universität Gießen)
- Hermann Funk (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- Ulrich Ammon (Universität Duisburg-Essen)
- Ulrich Steinmüller (Technische Universität Berlin)
- Max Moritz Medo (DS Valparaíso/Chile)

Es sind 9 Sektionen mit Kurzvorträgen (à 20 Minuten) vorgesehen, die zu einem intensiven Erfahrungsaustausch über die spezifischen und relevanten Probleme der Ausbildung und der Praxis von DaF-Lehrern in Brasilien anregen sollen.

Darüber hinaus werden Workshops (à 60 Minuten) und Minikurse (3 Termine à 90 Minuten) stattfinden.

Programmübersicht des 7. Deutschlehrerkongresses:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
09.00 - 10.30	Einschreibung 09.00 - 10.00	Sektionen	Sektionen	Sektionen	Sektionen
10.30 - 11.00	Eröffnung 10.00 - 11.00	Kaffeepause	Kaffeepause	Kaffeepause	Kaffeepause
11.00 - 12.00	Plenarvortrag	Plenarvortrag	Plenarvortrag	Plenarvortrag	Plenarvortrag
12.00 - 12.45		Verlags- präsentationen	Verlags- präsentationen	Verlags- präsentationen	Verlags- präsentationen
			ab 12 Uhr frei		
12.45 - 13.45	Mittagspause 12.00 - 14.00	Mittagspause		Mittagspause	Mittagspause
13.45 - 14.45	Plenarvortrag 14.00 - 15.00	Workshops		Workshops	Workshops
14.45 - 15.00	Kaffeepause	Kaffeepause		Kaffeepause	Kaffeepause
15.00 - 16.30	Minikurse	Minikurse		Minikurse	Abschluss
16.30 - 16.45		Kaffeepause		Kaffeepause	
16.45 - 17.30		Verlags- präsentationen		Verlags- präsentationen	

Der VII. BRASILIANISCHE DEUTSCHLEHRERKONGRESS bietet zu folgenden Themen Sektionen an:

1. DaF im internationalen Austausch
2. DaF im Primarbereich
3. DaF im Sekundarbereich
4. DaF im Erwachsenenbereich
5. Medien im DaF-Unterricht
6. Prüfen und Testen im DaF-Bereich
7. Sprachmittlung: Übersetzung und Dolmetschen im DaF-Unterricht
8. Literatur im DaF-Unterricht
9. Landeskunde im DaF-Unterricht ■

Mit einem Bein im **Alltag und mit dem** anderen über dem Menschsein – eine literarisch **angereicherte** Betrachtung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens **für Sprachen**

Werner Heidermann | UFSC¹

Charme hat diese Bezeichnung nicht gerade: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*² (*GER*) – das klingt nach Industrienorm. Und doch ist dieser Referenzrahmen die erfolgreichste Publikation in den Bereichen Fremdsprachenpolitik und -didaktik der letzten zehn Jahre. Kein Lehrbuch kommt ohne das einem Qualitätssiegel nachempfundene *GER*-Emblem aus; Europa überall. In Lehrmittelkatalogen begegnen wir dem Markenzeichen ständig, der *GER* prägt seit etlichen Jahren die fremdsprachendidaktische Diskussion, und seine Thematisierung in den Zeitschriften unserer Lehrerverbände ist nicht neu. Ich verweise auf Heinrich Graffmanns Artikel in *projekt* Nr. 39 vom Juni 2002³ und ganz besonders auf die Analyse Monika Clalūnas in der *DaF-Brücke* Nr. 6 aus dem Jahr 2004⁴. Beide Texte empfehle ich sehr zur (nochmaligen) Lektüre. Kein Artikel kann das Studium des *GER* ersetzen; ich werde mich an dieser Stelle damit zufrieden geben, dieses persönliche Studium anzuregen. Die Komplexität des *GER* ist nicht zuletzt an der wachsenden Zahl von Arbeiten abzulesen, die sich mit ausgewählten Aspekten auseinandersetzen; ich erwähne als einziges Beispiel Hermann Funks “Wortschatz im Europäischen Referenzrahmen und in ‘Profile deutsch’ – nützliche Planungshilfe oder lexikalische Planwirtschaft?”⁵

Die vermeintliche oder auch tatsächliche Sprödigkeit des Dokumentes werde ich aufzubrechen versuchen, indem ich einige Aussagen des Referenzrahmens mit Zitaten aus einem Roman garniere, der nun alles andere als spröde ist: Ilija Trojanows *Der Weltensammler*⁶, Bestseller im vorletzten Jahr; die teils authentische, teils fiktive Beschreibung des Lebens und der Forschungsreisen des Richard Francis Burton (1821-1890). Die atemberaubende Romanhandlung wird sich mit dem hin und wieder langatmigen Stil des *Referenzrahmens* kreuzen. Burton, britischer Kolonialbeamter zunächst in Indien, Sonderling, Forscher und derjenige, dem das Fremde viel näher ist als der “Stumpsinn eines Lebens, das dem Billard und dem Bridge gewidmet war”⁷, gelangt schon früh zu einer folgenschweren

¹ Werner Heidermann ist Professor Associado an der Deutschabteilung der Universidade Federal de Santa Catarina.

² Trim, John et al.: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Übersetzung ins Deutsche: Jürgen Quetz. München: Langenscheidt 2001. (im Folgenden: GER)*

³ Graffmann, Heinrich: “Sprachen unter einem Hut – Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und das Sprachenportfolio”. In: *projekt* Nr. 39, S. 7-10.

⁴ Clalūna, Monika: “Gerahmte Sprachen? Zum ‘Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen’”. In: *DaF-Brücke* Heft 6, 2004, S.24-27.

⁵ Funk, Hermann: “Wortschatz im Europäischen Referenzrahmen und in ‘Profile deutsch’ – nützliche Planungshilfe oder lexikalische Planwirtschaft?”. In: Heine, Antje et al.: *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. München: Iudicium 2005, S. 119-132.*

⁶ Ilija Trojanow: *Der Weltensammler. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2007.*

⁷ *Der Weltensammler* 52

Erkenntnis: *Es gab nur eine Möglichkeit, sein Leben nicht zu verplempern: Sprachen lernen.*⁸ Damit sind wir ja beinahe schon beim GER und bei uns: Es gibt nur eine Möglichkeit, sein Leben nicht zu verplempern: Sprachen lehren.

Es ist auch deshalb sinnvoll, sich noch einmal mit dem GER auseinanderzusetzen, weil der 7. *Brasilianische Deutschlehrerkongress* vom 21. bis zum 25. Juli 2008 in Rio de Janeiro ganz dezidiert die "Fertigkeiten und Kompetenzen" in den Vordergrund rückt. (Einzelheiten zur Anmeldung unter www.abrapa.org.br).

Was ist nun eigentlich der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*, der übrigens in der Wikipedia mittlerweile in fünfzehn -und zwar nicht nur europäischen- Sprachen vorliegt? Empfehlung? Vorschrift? Gesetz? Die Autoren definieren ihn so:

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende können müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man

*Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.*⁹

Schon diese erste Definition ist voll von Stichwörtern, Schlagwörtern, Reizwörtern, die -das muss man dem Dokument zugute halten- nachher schrittweise alle wiederum definiert und diskutiert werden.

"*Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz*"¹⁰ sind die ersten Worte der deutschen Ausgabe. *Bwana Burton schmunzelte, er war zufrieden, er war mit sich selbst zufrieden. Er schlug mir auf die Schulter, ein schrecklicher Brauch der Wazunga.*¹¹ Der GER stellt diese beiden Prinzipien als übergeordnet heraus. Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz sind Zielvorgaben der europäischen Politik, die sich schon in den 1970er Jahren immer mehr mit chauvinistischen Tendenzen konfrontiert sah:

*Fremdenfeindlichkeit und den Rückfall in einen extremen Nationalismus als Haupthindernisse der europäischen Mobilität und Integration (...) und gleichzeitig als erhebliche Bedrohung der europäischen Stabilität und des gesunden Funktionierens der Demokratie.*¹²

Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz als Voraussetzungen für eine verbesserte Kommunikation als Voraussetzung für größere Mobilität als Voraussetzung für vermehrte direkte

Kontakte als Voraussetzung für besseres Verständnis und bessere Zusammenarbeit - so lautet die sehr lineare Logik der Politik. Nach und nach wird der GER praktischer und nähert sich solchen Methoden fremdsprachlichen Unterrichts, "die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken"¹³. Wir wissen, wie richtig und wie wichtig dieser Ansatz ist - und wie wenig er bislang umgesetzt wird.

Wenn der GER einerseits ganz entwaffnend angibt, dass es "derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber [gibt], wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der Referenzrahmen sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen."¹⁴ so legen sich die Autoren andererseits durchaus fest, nämlich so: "Der oben dargestellte Ansatz ist eindeutig handlungsorientiert."¹⁵ Diese Handlungsorientierung leitet sich natürlich von dem ganz pragmatischen Sprachverständnis von SprachlernerInnen ab. Und dennoch ist Handlungsorientierung nicht zwingend; ganze Funktionsbereiche von Sprache werden so ausgeschlossen. Immerhin geschieht dies sehr bewusst. In ganzen acht Zeilen berücksichtigt man das fremdsprachliche Lernen im universitären Bereich. Überaus zaghaft ist vom "wertvollen, gemeinsamen Schatz"¹⁶ die Rede - gemeint ist die europäische Literatur. Dort, wohin die Handlungstheorie nicht reicht, ist man im GER auffällig unbeholfen: "Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen,

⁸ Der Weltensammler 52

⁹ GER 14

¹⁰ GER 3

¹¹ Der Weltensammler 406

¹² GER 16

¹³ GER 16

¹⁴ GER 138

¹⁵ GER 26

¹⁶ GER 62

sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell.“¹⁷ Das alles überzeugt nicht; die Ausgrenzung von Literatur und Ästhetik lässt sich nicht legitimieren, schon gar nicht in acht Zeilen. Das weiß der Weltensammler besser. Burton bringt seinen Sanskrit-Lehrer nach Hause, auf dem Pferd; Upanitsche, der Lehrer, bedankt sich für diesen Dienst mit einem Mantra. *Dies ist ein ungewöhnlicher Abend. Ich möchte mich erkenntlich zeigen. Oder anders gesagt, Ihnen etwas geben, was mir zu diesem Anlaß gebührend erscheint. Woran denken Sie, Guruji? An ein Mantra. Vielleicht das mächtigste aller Mantras. Betrachten Sie dieses Mantra als meinen Wegezoll an Sie. Er wird Ihnen nie ausgehen. Purna-madaha/Purna-midam/Purna-at purnam uda-tshyate/Purnasya purnam-aadaaya/Purnameva avashishyate. –Das klingt schön, Guruji. Mit solchen Mantras im Ohr bin ich bereit, die ganze Nacht mit Ihnen zu reiten. –Oh, wir wollen nicht übertreiben. Was habe ich Ihnen beigebracht? Maßhalten. Sind Sie nicht neugierig auf die Übersetzung? –Sie wird sich nicht so überzeugend anhören wie das Sanskrit. –Sie haben recht, lernen Sie dieses Mantram einfach auswendig. Die Bedeutung kann später folgen. Sie wirkt, Sie werden es sehen, sie wirkt Welten.*¹⁸

Fairerweise wollen wir zugestehen, dass man nicht letztgültige sprachphilosophische Erkenntnisse erwarten soll, wo es um sehr handfeste Beschreibungen von Sprachkompetenzen geht. Kernstück des GER ist das Schema von Referenzniveaus: A1 und A2 stehen für

die beiden Stufen der elementaren Sprachverwendung, B1 und B2 für die selbstständige, C1 und C2 für die kompetente Sprachverwendung. Die Referenzniveaus konkretisieren sich in einzelnen und zum Teil sehr kleinschrittig dargestellten Fertigkeiten und Fähigkeiten, in den sogenannten kann-Beschreibungen. “Ich kann kurze, einfache Mitteilungen, z. B. auf Postkarten, verstehen.”¹⁹ lautet eine kann-Beschreibung zur Selbsteinschätzung aus dem Bereich Lesen – Referenzniveau A1 natürlich. *Profile deutsch*²⁰, sozusagen die Anpassung des GER auf die DaF-Infrastruktur, konkretisiert das Können noch mehr, und zwar sehr lebensnah: “Kann in einem Elektrogeschäft über den Umtausch eines defekten Mobiltelefons verhandeln oder zumindest die kostenlose Reparatur verlangen.”²¹ Es ist oft als Fortschritt hervorgehoben worden, dass mit dem GER und mit *Profile deutsch* nicht mehr die Lerndefizite expliziert werden, sondern endlich –positiv– die Lernleistungen. Diese Herangehensweise ist tatsächlich mehr als nur symbolisch und deutet ein angemessenes Verständnis des Lernprozesses an: Sprachlernen nicht mehr als das Beheben von Mängeln, sondern als ein bewusst auf das ganze Leben angelegtes Voranschreiten in Richtung auf eine möglichst umfassende fremdsprachliche Kompetenz.

Dass man bei der Atomisierung allgemeiner Sprachkompetenz in unendlich viele Mini-Fertigkeiten zuweilen über das Ziel hinausgeschossen ist, erscheint mir sekundär. Wenn es beispielsweise bei der mündlichen

Interaktion heißt: “Kann verschiedene Gefühle differenziert ausdrücken und auf Gefühlsäußerungen anderer angemessen reagieren.”²², dann fragt man sich natürlich schon, was “differenziert” und was “angemessen” bedeutet und ob hier nicht Fertigkeiten beschrieben werden, deren Beherrschung in erster Linie gar nicht im sprachlichen Bereich liegt. Hin und wieder werden tatsächlich eher Tugenden, Stärken und Dispositionen beschrieben – und nicht Fähigkeiten. Was zum Beispiel das Niveau A2+ vom Niveau A2 unterscheidet, ist eine “aktivere Teilnahme an Unterhaltungen”²³. Haben unsere Schüler nicht auch das Recht sich zurückzuhalten?!

Der *Referenzrahmen* präsentiert sich mehrmals als “umfassend, transparent, kohärent”²⁴ und als offen für Erweiterungen, Ergänzungen, Aktualisierungen. In einem etwas störenden und leicht psychoanalytischen Unterton fordern die Autoren zu mitmacherischen Aktivitäten auf: “Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, inwieweit ...” heißt es ungezählte Male. Gleichwohl kann man den Autoren und den hinter dem GER stehenden Institutionen abnehmen, dass es ihnen in der Tat darum geht, einen groß angelegten Dialog über sprachliche Kompetenzen, ihren Erwerb, ihre Messbarkeit und ihre Vergleichbarkeit in Gang zu setzen.

Dieser Dialog findet statt, und vielleicht ist das bereits der bemerkenswerteste Erfolg des GER. Der Dialog geschieht in großen Zusammenhängen wie Kongressen und Lehrwerkskonzeptionen; und er geschieht in kleinen

¹⁷ GER 62¹⁸ Der Weltensammler 93f.¹⁹ GER 223²⁰ Glaboniat, Manuela et al.: *Profile deutsch*. München: Langenscheidt 2002. (Im Folgenden *Profile*)²¹ *Profile* 120²² *Profile* 119²³ GER 43²⁴ GER 9, 19

Generelle Ablehnung, generelle Zustimmung und grundsätzliche Kritik an den Kategorien der Sprachbeschreibung sind nach Hermann Funk die Reaktionen auf den GER.

Kontexten, zum Beispiel, wenn der GER zur Grundlage eines neuen Curriculums des DLLE (Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras) an der UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) gemacht worden ist.

Hermann Funk hat in seinem oben genannten Artikel die Reaktionen auf den GER in drei Kategorien gebündelt: zum einen "die generelle Ablehnung", zum anderen "die generelle Zustimmung", zum dritten "die grundsätzliche Kritik an den zentralen Kategorien der Sprachbeschreibung (...) bei grundsätzlicher Anerkennung seines sprachpolitischen Beitrags und seiner Intentionen und Grundsätze, Vergleichbarkeit, Transparenz und curriculare Planungshilfen zu geben"²⁵. Die grundlegende Ablehnung hat mit einem Schlagwort, das Ingrid Schwerdtfeger in die Diskussion gebracht hat, eine radikale Zuspitzung erfahren: "McDonaldisierung" heißt dieses Stichwort, mit dem laut Funk der Versuch gemeint ist, "Effektivität durch mundgerechtes Portionieren und Verabreichen von Sprache zu erreichen"²⁶. Mir ist gar nicht wohl, wenn mit einem einzigen sehr pointierenden Begriff jahrzehntelange Bemühungen um die Festlegung von Standards eingestampft

werden. GER und *Profile deutsch* halten eine Menge an didaktischem und linguistischem Wissen bereit, das sinnvoll strukturiert ist und in der Regel sehr weit über das anzutreffende Praxiswissen von Sprachlehrern hinausgeht.

Natürlich bestehen epistemologische Widersprüche, zum Beispiel derjenige, dass Sprache einerseits möglichst holistisch gesehen werden soll, andererseits jedoch die Beschreibung der Fertigkeiten und Fähigkeiten sehr atomistisch vorgenommen wird. Burton arbeitet unterdessen an seiner Verwandlung in einen Inder, bei der ihm sein Diener behilflich ist. – *Was konntest du ihm beibringen? – Vieles. Kleinigkeiten. Einzelheiten, an die ich nie gedacht hätte. Wie die Fingernägel geschnitten werden, wie man von seiner Mutter spricht, wie man mit dem Kopf wackelt, wie man auf seinen Fersen kaut, wie man seiner Begeisterung Ausdruck verleiht.*²⁷ Widersprüche lassen sich aber auch als Sachzwänge deuten: je sachlich richtiger das Sprachverständnis umso schwieriger die Beschreibung von didaktischer Praxis. Wenn jede unserer Unterrichtsstunden eine didaktische Reduktion enthält, so ist das mit einem Werk wie dem GER nicht anders.

Natürlich bestehen unübersehbare Mängel, zum Beispiel eine Bibliographie, die nahezu ausschließlich die britische Literatur berücksichtigt und Forschung anderer Länder einfach ignoriert. Diese Schwäche wird nur zum Teil ausgeglichen, wenn dann in *Profile deutsch* deutsche Forschungsliteratur doch sehr eklektisch genannt wird.

Produktiver als den GER in Bausch und Bogen zu diskreditieren erscheint mir jedenfalls ein Bemühen, ihn an konkrete Lernwelten anzupassen. Eurozentrismus

anzuprangern ist ja auch nicht so originell; und ungleich anspruchsvoller ist es, einen Gegenentwurf zu erstellen und konkret zu erarbeiten, wo sich der GER als für Brasilien ungeeignet erweist und wo andere Konzepte entwickelt werden müssen. Der Noch-Brite Burton zu Beginn seiner Zeit in Indien: *Wie wird die Menschheit einer Zivilisation gedenken, die eine Pferderennbahn anlegt, noch bevor sie einen Gedanken an eine Kirche oder eine Bibliothek verschwendet?*²⁸ Und eine Seite später: *Eine Pferderennbahn und drei Bordelle. Was braucht der Engländer mehr?*²⁹

Für viel wichtiger als eine aufwendige Suche nach Schwächen im GER halte ich Fragen danach, ob und wie der Referenzrahmen uns in Brasilien weiterbringen kann. Wie stehen wir zur eingeforderten Dreisprachigkeit, die in Europa bereits gilt und die die einzige Gewähr dafür ist, dass neben der Muttersprache und Englisch andere Sprachen eine Chance haben, gelernt zu werden? Wie sieht unser sprachpolitisches Konzept aus? Sehen wir, die Fremdsprachenprofis, unsere Aufgabe darin, unserer Sprache das Terrain zu sichern, wollen wir für den Erhalt der einen oder der anderen Fremdsprache im Unterricht kämpfen – oder sehen wir uns da als Zuschauer von Prozessen, die auch ohne unser Zutun ablaufen?

Die Begründungszusammenhänge in Lateinamerika sind andere als die in Europa (Stichwort: Mobilität) – wollen wir dennoch dazu neigen, den GER mit nur wenigen Abstrichen zu übernehmen und zu übertragen oder bedarf es nicht weitaus radikalerer Anpassungen? Wollen wir die Gelegenheit nutzen, die uns der GER als Katalysator einer professionellen (Neu-) Bestimmung bietet? Oder geben wir uns

²⁵ Funk 120f.

²⁶ Funk 120f.

²⁷ Der Weltensammler 102

²⁸ Der Weltensammler 109

²⁹ Der Weltensammler 110

weiterhin mit Allgemeinplätzen vom Typ 'Das perfekte Lehrbuch gibt es nicht!' zufrieden? Wollen wir die Anregungen aus dem GER in unsere Überlegungen einbeziehen? Oder verharren wir auf dem Reflexionsniveau von ganz oberflächlichen Äußerungen wie etwa der von "der etwas steileren Progression" und der von "der etwas flacheren Progression"? Beinahe geht es, finde ich, um die Frage danach, wie ernst und dringend wir selbst unsere tiefgreifende und nachhaltige Professionalisierung betreiben.

Ein Element von Professionalisierung ist auch die Suche nach Innovation. Noch mit Blick auf den *Referenzrahmen*, der nicht Vorschrift ist, sondern Angebot, denke ich zum Beispiel daran, wie wir durch die Einbeziehung von Mehrsprachigkeitskonzepten unser Fach attraktiver gestalten könnten. Ist es nicht einen Versuch wert, etwa in Anlehnung an das EuroComprehension-Konzept von Lew N. Zybatow³⁰ für künftige ÜbersetzerInnen auch unseren DeutschlernerInnen das Angebot zu machen, im Laufe des Studiums eine Idee von anderen Sprachen zu bekommen? Könnte das Deutschstudium nicht gewinnen, wenn es neben guten Deutschkenntnissen rudimentäre Kenntnisse des Niederländischen und/oder Dänischen und/oder des Schwedischen etc. vermittelte? – "Ach", höre ich den Einwand, "das geht doch nicht, wir sind doch dazu gar nicht

qualifiziert." Ganz falsch: Wer sagt denn, dass das im *Referenzrahmen* verankerte lebenslange Lernen, eine eigentlich revolutionäre Angelegenheit, nur für Sprachlerner gilt – und nicht auch für uns LehrerInnen?

Ich komme zum Schluss und appelliere noch einmal an alle, die sich beruflich mit der Fremdsprachenvermittlung befassen, sich den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* einmal in Ruhe und möglichst vorurteilsfrei anzusehen. Das Studium des GER mag dazu beitragen, dass wir ein bisschen wie der Lehrer Upanitsche werden; denn: *Sprachlehrer gibt es viele, wie Mücken im Stall, aber finde mal einen, der den heiligen Unernst des Lebens so zelebrieren kann wie der alte, wunderbar schrullige Upanitsche. (...) Er hat eine Begabung, die eigene Verzweiflung unbedeutend erscheinen zu lassen. Sein Geist stand mit einem Bein im Alltag und schwebte mit dem anderen über dem Menschsein.*³¹

Im Alltag allerdings kostet der *Referenzrahmen* 22,95 Euro und *Profile deutsch* sogar 48 Euro. Das zusammen entspricht ungefähr 170 Reais und ist damit für LehrerInnen in Brasilien unzumutbar teuer. Wäre es nicht eine schöne Initiative des Sponsors Langenscheidt, für den Abrapa-Kongress einen verbilligten Sonderdruck vorzusehen? Im elektronischen Format ist der GER leicht und schnell zu

Zum Schluss appelliere ich an
 alle, die sich beruflich mit
 der Fremdsprachenvermittlung
 befassen, sich den GER
 vorurteilsfrei anzusehen.

finden – auch sein portugiesisches Pendant (www.asa.pt), aus dem Land allerdings, in dem die LernerInnen "aprendentes" heißen.

Die Lektüre des *Referenzrahmens* empfehle ich dringend auch als Vorbereitung auf den Kongress im Juli – und für die Ferien davor oder danach: Ilija Trojanows *Der Weltensammler*, Deutscher Taschenbuch Verlag 2007, 523 Seiten, 10 Euro. Am Ende noch eine schöne Umkehrung der Mantra-Stimmung von Seite 93f. *Du hast dich lustig gemacht über den Mganga, aber du glaubst ernsthaft an die Macht von Dawa? Und er antwortete mir in einer Sprache, die in seinem Land die Sprache des schwarzen Handwerks ist: Ignoramus et ignorabimus, sagte er, und es klang so gut in meinen Ohren, ich vertrieb mir den nächsten Tag damit, meine Schritte in dieser Zauberformel zu wiegen: Ignoramus-et'igno-rabimus. – Was bedeutet das? – Ich weiß es nicht, ich habe die Bedeutung vergessen.*³² ■

³⁰ Zybatow, Lew N.: "Mehr Mehrsprachigkeit in der Übersetzerausbildung in Europa: EuroComTranslat". In: Zybatow: Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II. Frankfurt am Main: Peter Lang 2004, S. 244-264.

³¹ Der Weltensammler 126

³² Der Weltensammler 407

Kompetenzen und Kannbeschreibungen nach dem **Gemeinsamen** Europäischen Referenzrahmen

Ana Cristina Ferreira de Carvalho | Colégio Cruzeiro/Rio de Janeiro

Der GER ist ein umfassender, kohärenter und transparenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich, der von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgeht. Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen 'handlungsorientiert', weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde' betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.

Im Zentrum des handlungsorientierten Sprachunterrichts steht also der Lerner als soziales Wesen, das in einem gegebenen Kontext ein Problem lösen will oder eine Aufgabe bewältigen muss.

Um Handlungen erfolgreich durchzuführen, werden vom Sprachlerner / Sprachverwender unterschiedliche Kompetenzen verlangt.

Unter Kompetenz verstehen wir die adäquate Anwendung des Wissens in

einem bestimmten Handlungsfeld, um die Aufgabe anzugehen oder erfolgreich zu lösen. Kompetenzen meinen sowohl das Wissen als auch dessen Umsetzung und Anwendung.¹

1. KOMPETENZEN

Wir unterscheiden folgende Kompetenzen:



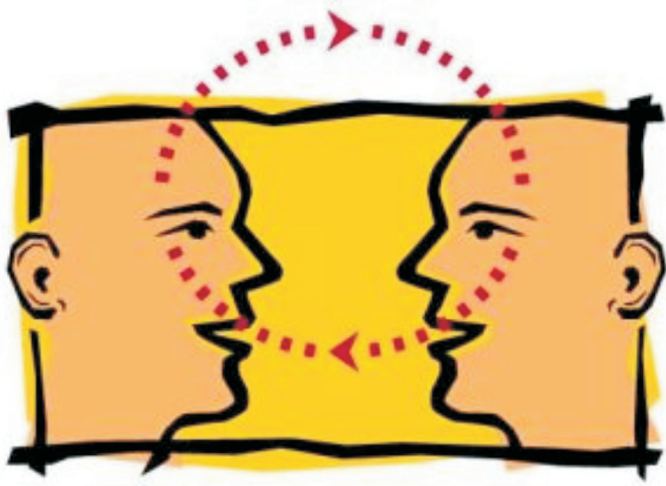
1.1 Allgemeine Kompetenzen

Die allgemeinen Kompetenzen der Sprachenlernenden oder auch der Sprachverwender bestehen insbesondere aus deren **Wissen und Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz und den Einstellungen** sowie aus **der Fähigkeit zum Lernen**.

1.1.1 Das Wissen

Das Wissen umfasst das theoretische Wissen auf wissenschaftlichem oder technischem Gebiet, aber auch das theoretische Wissen und Erfahrungen auf beruflichem Gebiet. Sie spielen selbstverständlich eine wichtige Rolle bei der

¹ MÜLLER, Martin u. a., *Die Aufgabe im handlungsorientierten Ansatz. Im Internet unter: <http://www.clacnet.ch/docs/handlungsorientierung.pdf> (letzter Zugriff: 14.01.2007)*



Rezeption und beim Verstehen von Texten, die aus eben diesen Gebieten stammen. Genauso wichtig für Aktivitäten in einer Sprache ist aber auch das auf Erfahrung beruhende Alltagswissen aus öffentlichen oder privaten Lebensbereichen (Tagesabläufe, Mahlzeiten, Verkehrsmittel, Kommunikation und Information).

1.1.2 Die Fertigkeiten

Die Fertigkeiten umfassen:

- **soziale Fertigkeiten:** die Fähigkeit, sich entsprechend den Konventionen zu verhalten und die erwarteten Routinen auszuführen, soweit dies für Außenstehende, besonders für Ausländer, als angemessen erachtet wird.
- **Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden:** die Fähigkeit, die für das tägliche Leben erforderlichen Routinehandlungen (sich waschen, sich anziehen, kochen, essen usw.) effektiv auszuführen; Pflege und Reparatur von Haushaltsgeräten usw.
- **berufliche Fertigkeiten:** die Fähigkeit, spezielle (geistige und körperliche) Handlungen auszuführen, die der jeweilige Beruf erfordert.
- **Fertigkeiten für die Freizeit:** die Fähigkeit, die für Freizeitaktivitäten erforderlichen Handlungen effektiv auszuführen, z. B. in den Bereichen:
 - ♦ Kunst (Malen, bildhauerisch

Arbeiten, ein Instrument Spielen usw.)

- ♦ Handarbeiten und Basteln (Stricken, Sticken, Weben, Körbe Flechten, Tischlern usw.)
- ♦ Sport (Mannschaftsspiele, Leichtathletik, Joggen, Klettern, Schwimmen usw.)
- ♦ Hobbys (Photographie, Gartenarbeit usw.)

1.1.3 Die persönlichkeitsbezogene Kompetenz

Unter persönlichkeitsbezogener Kompetenz (*savoir-être*) wird die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen verstanden, wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit Anderen einzulassen.

1.1.4 Die Fähigkeit zum Lernen

Die Lernfähigkeit kann man verstehen als "prozedurales Wissen oder Bereitschaft für die Entdeckung des 'Anderen'" - gleich, ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

Welche Strategien ein Mensch zur Bewältigung einer Lernaufgabe auswählt, hängt davon ab, wie vielfältig seine verschiedenen Fähigkeiten zum Lernen ausgeprägt sind. Aber auch durch die Vielfalt der Lernerfahrungen - vorausgesetzt, sie sind nicht isoliert oder einfache Wiederholungen - kann ein Mensch seine Lernfähigkeit erweitern.

1.2 Kommunikative Kompetenzen

Zur Umsetzung ihrer kommuni-

kativen Absichten setzen Sprachverwendende/Lernende sowohl ihre allgemeinen Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein. Kommunikative Kompetenz in diesem engeren Sinn besteht aus folgenden Komponenten:

- linguistische Kompetenzen;
- soziolinguistische Kompetenzen;
- pragmatische Kompetenzen.

1.2.1 Linguistische Kompetenzen

Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. Hier unterscheidet man:

• lexikalische Kompetenz

Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden.

• grammatische Kompetenz

Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden.

• semantische Kompetenz

Die semantische Kompetenz umfasst ein Kenntnissystem und ein System von Prozeduren, die das Verstehen und Produzieren von sinnvollen Äußerungen, aber auch das Erkennen und Einordnen von Bedeutungsrelationen ermöglichen.

• phonologische Kompetenz

Sie involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf die Intonation und Aussprache.

1.2.2 Soziolinguistische Kompetenzen

Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind, d.h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen.

Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten; Registerunterschiede und Dialekt und Akzent.

1.2.3 Pragmatische Kompetenzen

Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/ Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
- verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);

- nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).

2. KANNBESCHREIBUNGEN

Die Differenzierung von sechs Niveaustufen der sprachlichen Kompetenzen und die genauere Ausgestaltung dieser Niveaustufen durch einzelne und zum Teil recht detaillierte Kannbeschreibungen gelten als Kernstück und eigentliche Leistung des Referenzrahmens. Die in fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten lange Zeit gültige und bis heute nahezu ungebrochene Orientierung an dem, was Lerner (noch) nicht können, hat hier also einer Orientierung am Positiven Platz gemacht. Die Kannbeschreibungen geben an, was Fremdsprachenlerner in bestimmten Bereichen sprachlichen Handelns in der Sprache X tatsächlich können: Sie können sich beispielsweise „auf einfache Art verständigen“, „einfache Fragen stellen und beantworten“ (Stufe A 1, mündliche Interaktion), sie können „sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen“ (Stufe B 1, Leseverstehen), oder sie können „klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben“ (Stufe C 2, schriftliche Produktion).

Diese Kannbeschreibungen sind ein zentraler Bestandteil von *Profile deutsch*.

Das Buch bietet Grundlagen für einen handlungsorientierten Unterricht.



Das Buch enthält Referenzbeschreibungen und Lernzielbestimmungen für die Niveaus A1 bis C2 in Form von globalen und detaillierten Kannbeschreibungen.

2.1 Globale Kannbeschreibungen

Die so genannten globalen Kannbeschreibungen umschreiben, wie gut jemand auf einem bestimmten Niveau sprachlich handeln kann. Siehe unten Tabelle 1.

2.2. DETAILLIERTE KANNBESCHREIBUNGEN

Die so genannten detaillierten Kannbeschreibungen umschreiben, was ein Sprachenlerner in den Bereichen Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachmittlung auf einem bestimmten Niveau kann. Siehe unten Tabelle 2.

Wenn man überprüfen will, ob die kommunikativen Lernziele vom hand-

Tabelle 1

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
A2	Kann über vertraute Themen einfach kommunizieren, wenn die Partner langsam und in Standardsprache sprechen und er/sie öfter um Wiederholung oder Umformulierung bitten kann.	Produktion und Interaktion: Merkmale - Produktion und Interaktion mündlich - allgemein übergreifende Merkmale	Interaktion mündlich

Tabelle 2

Niveau	Kannbeschreibung	Kategorie	Aktivität
A2	Kann in verschiedenen alltäglichen Situationen einfache Formen des Grüßens, der Anrede, von Bitten, Entschuldigungen und des Dankens anwenden.	Interaktion mündlich - Bitten, Wünsche äußern Interaktion mündlich - informelle Gespräche und Diskussionen Interaktion mündlich - Besprechungen und formelle Diskussionen	Interaktion mündlich

lungsorientierten Unterricht erreicht worden sind, genügt es nicht, Tests zur Grammatik und zum Wortschatz anzubieten. Statt dessen muss es Tests geben, die z.B. die sprachliche Interaktion beim Sprechen und die Fähigkeit, kommunikativ angemessen sprachlich zu handeln, überprüfen.

Mit anderen Worten: unterschiedliche Lernziele und entsprechende Unterrichtsmethoden erfordern auch entsprechende Tests.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen stellt die inhaltliche Basis für das Erstellen von Testaufgaben bzw. für die Phasen eines Tests mündlicher

Fertigkeiten dar, mit dessen Hilfe Belege für relevante linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen gewonnen werden sollen. ■

LITERATURHINWEISE

- GLABONIAT, Manuela u.a., *Profile deutsch A1 – C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt 2005
- MÜLLER, Martin u.a., *Die Aufgabe im handlungsorientierten Ansatz. Im Internet unter: <http://www.clacnet.ch/docs/handlungsorientierung.pdf> (letzter Zugriff: 14.01.2007)*
- TRIM, John u.a., *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Im Internet unter: <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf>
<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i2.htm>

Análise e avaliação de **material** didático

Maria Monteiro e Silvia Melo | UFRJ

Os profissionais que se ocupam com o ensino/aprendizado de língua estrangeira, seja na sua prática cotidiana ou no âmbito da formação de professores, vêm-se envolvidos, necessariamente, com o problema da análise e avaliação do material didático. Há sempre a possibilidade de fechar os olhos diante da complexidade do problema e satisfazer-se com a decisão de gostar ou não do material por algum motivo mais ou menos subjetivo. A outra possibilidade é render-se à inquietação e procurar entender o que nos motiva a preferir ou preterir determinado material didático para o grupo de aprendizes em questão. Neste artigo procuramos fornecer uma visão, que sabemos ser parcial, da discussão sobre os critérios de análise e avaliação do material didático destinado ao ensino/aprendizagem do alemão como língua estrangeira, com o objetivo de facilitar a professores em formação o acesso a instrumentos que nos parecem essenciais na sua futura profissão.

OS CATÁLOGOS DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NA ALEMANHA

O material didático editado na Alemanha parece, hoje, ter atingido um grau de uniformidade nunca visto. Pode-se dizer que todos se referem de forma explícita aos níveis do Quadro Comum

Europeu de Referência, todos parecem ter redescoberto a necessidade de incluir a fonética e o valor dos conhecimentos de gramática, e quase todos têm as mesmas formas de exercício. Conseqüentemente, parece ser questionável a necessidade de análise e avaliação (FUNK 2004: 41).

Quando analisamos, porém, com mais atenção, os produtos editoriais

aparentemente idênticos, pode-se ver que eles, na verdade, respondem de formas muito diversas ao que poderia ser o novo papel do material didático. No momento, ressurgem muitos materiais que não contêm um trabalho sistemático do texto, não levam em conta as estratégias de aprendizagem, não deixam entrever uma concepção didática ou gramatical e são muito modestos na utilização de meios técnicos. Isso é mais evidente quando se trabalha com material em forma de apostilas (cf. CARMAGNANI 1999, MONTEIRO 2004). É nesse momento que surge a necessidade de ter clareza e consciência das próprias exigências de qualidade, e, comparando essas exigências com o estado atual da pesquisa e com o material didático publicado, proceder a um exame mais atento.

Nas últimas décadas, a discussão em torno do assunto, na Alemanha, teve momentos de diferente intensidade (ENGEL 1979, KRUMM 1984, KAST e NEUNER 1984, BARKOWSKI 1986, entre outros), com listas de critérios que tiveram

maior ou menor repercussão em círculos mais ou menos restritos.

O trabalho de Barkowski et al focaliza o grupo específico dos trabalhadores estrangeiros e avalia o material didático de acordo com 7 critérios: 1) apresentação e discussão do conflito de cultura e identidade; 2) adequação dos atos ilocutórios e do material de informação à realidade do cotidiano do trabalhador estrangeiro; 3) presença da linguagem coloquial e orientação de acordo com as necessidades de verbalização do aprendiz; 4) inclusão das condições específicas em que ocorre o aprendizado; 5) adequação do método de ensino à experiência de aprendizes adultos; 6) elaboração estática e artística da situação de aprendizado e, finalmente; 7) como o material didático leva em conta as condições específicas de organização do curso e da aprendizagem, ou seja, se as possibilidades dos aprendizes são levadas em consideração, o que é exigido do professor, bem como a viabilidade nas condições institucionais reais.

Ao apresentar as escolas com exemplares gratuitos, as editoras parecem determinar a seleção de material didático no âmbito escolar.

O Catálogo de Critérios de Estocolmo (KRUMM 1994) focaliza principalmente quatro complexos: a) estrutura do material didático (devem fazer parte do material: texto, exercícios, gramática, lista de vocábulos, fita/ CD e opcionalmente: manual do professor com material suplementar, como série de figuras, jogos, testes, textos de canções etc., material

visual, material complementar em áudio com textos autênticos e canções, controle para os exercícios, testes); b) *layout* (a apresentação é atraente, a organização das lições e unidades é clara, a elaboração gráfica desperta interesse, os materiais são bem acabados e duráveis, as imagens e textos harmonizam do ponto de vista pedagógico?); c) concordância com o programa (a concepção do material está de acordo com as exigências do programa, p.ex. com os objetivos gerais, os objetivos comunicativos?); d) aspectos culturais (se há textos presentes nos materiais, deve-se investigar se eles correspondem aos fatos, se são apropriados para a faixa etária do grupo alvo, se não são tendenciosos, se são divertidos, se é levado em conta o contraste entre as culturas?).

O CASO ESPECIAL DO PARECER DE MANNHEIM E SEUS DESDOBRAMENTOS

No início dos anos 70, o grande projeto do Parecer de Mannheim (*Mannheimer Gutachten*), que examinou todo o material didático de Alemão como LE no mercado, por solicitação do Ministério das Relações Exteriores (RÖSLER 1992: 93-98), foi o mais abrangente e o que provocou mais polêmica, entre outros motivos por problemas inerentes à sua própria natureza. Anexamos uma tradução do Parecer a este artigo, com o intuito de possibilitar o acesso àqueles que não são leitores proficientes em alemão.

Entre esses problemas Rösler aponta: a) o fato de que os avaliadores não teriam especificado o seu público-alvo (e exigiam isso do material didático examinado); b) que o material didático antigo teria sido avaliado por critérios que não poderiam ainda existir à época da

O material didático editado na Alemanha apresenta hoje um grau enorme de uniformidade.

sua publicação; c) que havia muita subjetividade em jogo, pois os avaliadores partiram do próprio conhecimento na época, sem considerar todo o conhecimento atual da área; e finalmente, e talvez o mais importante, d) que os avaliadores representariam melhor a teoria que a prática, e um catálogo tão abrangente despertaria a impressão de que existem critérios com base científica, os quais podem dirimir quaisquer dúvidas no momento da escolha e elaboração do material didático.

De qualquer forma, caso se considere necessária a existência de critérios de avaliação de material didático, coloca-se com muita nitidez a pertinência e relevância do Parecer de Mannheim, o qual marcou época não só pela abrangência dos critérios. Ele é, até hoje, o instrumento mais completo desenvolvido para a avaliação, servindo, no mínimo, como ponto de partida para a reflexão do professor. Não obstante, continua presente a questão que é inerente à própria idéia da avaliação do material didático, que é a relação entre a teoria e a práxis no momento da inclusão dos principais atores no processo de ensino/aprendizagem – o professor e o aprendiz.

Talvez devido a isso se cale nos anos 90 o debate que ainda era acirrado nos anos 80 e início dos 90. Segundo Funk (2006: 42) a discussão parece ter-se deslocado para o âmbito das escolas, e as editoras falam de uma escolha por critérios subjetivos, embora, na verdade, os relatos de professores mostrem que a concorrência entre as editoras (que presenteiam as

escolas com grande número de exemplares gratuitos) parece determinar a seleção. Além disso, grandes “escolas” de língua vendem o material juntamente com seus cursos e subtraem de outras instâncias (professor, aluno, instituição) a responsabilidade de controlar e avaliar a qualidade do material (FUNK 2006: 42). Por parte dos professores, o interesse concentra-se nos “pecados” do material, como, por exemplo, a deficiência na necessária variedade de procedimentos; a falta de relação espaço-temporal com o grupo-alvo, que leva professores a se declararem inimigos da “camisa-de-força” do material didático. O material passa a ser visto como obstáculo à autonomia e à

construção do conhecimento e, consequentemente, deve ser evitado a todo custo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Funk (2006: 42) questiona o repúdio ao material didático, criticando aqueles que alegam que há poucos textos e exercícios e que os existentes não atendem às necessidades dos aprendizes. O material, quando a teoria e a práxis andam juntas, pode ser um programa em etapas, ordenado, com fundamentação teórica, que permita ao professor voltar-se para necessidades individuais dos aprendizes e para pesquisa de novos materiais. Aqui

está a grande chance do material didático, não na enorme quantidade de exercícios para preencher, completar, ordenar, marcar etc., ou ainda o uso indiscriminado de material baixado da internet. Segundo Funk (2006: 43) o material didático tem que propor novos desafios: a) como instrumento de aperfeiçoamento de professores, que lhes permita familiarizar-se com novas abordagens didáticas e b) como “roteiro social” para um convívio social proveitoso e criativo em um curso no qual o tempo seja precioso demais para ser gasto com exercícios de lacunas e treinamento de formalidades. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKOWSKI, Hans et al: Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Mainz: Verlag Manfred Werkmeister 1986.
- CARMAGNANI, Anna Maria: Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org): Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.
- Common European Framework of Reference for Languages. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp. Acesso em 2.3.2007.
- ENGEL, Ulrich, KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg 1977. [Disponível em <http://www.france-mail-forum.de/material/8Lehrwerkanalyse.html>, acesso em 6.2.2008].
- FUNK, Hermann: Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. In: www.babylonia-ti.ch. Jena, 2004. Disponível em <http://www.babylonia-ti.ch/BABY304/funkde.htm>, acesso em 17.8.2006.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Stockholmer Kriterienkatalog. In: KAST, Bernd; NEUNER, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1994.
- MONTEIRO, Maria José Pereira. Fachsprache und Deutsch für besondere Zwecke in Brasilien. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.). Didaktische Reflektionen. Berliner Didaktik und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2004, 181-192.
- RÖSLER, Dietmar: Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. 2a. ed. Heidelberg: Julius Groos 1992.

PARECER DE MANNHEIM

Lista dos critérios de avaliação de livros didáticos de alemão como língua estrangeira

Versão de 1.2.1977

1. Objetivos de aprendizagem e métodos

- 1.1 Indicações para o professor do curso
 - 1.1.1. Indicações gerais sobre objetivos e fundamentos
 - 1.1.2. Descrição dos objetivos de aprendizagem
 - 1.1.3. Dados sobre o grupo-alvo e as premissas de aprendizagem
 - 1.1.4. Indicações sobre posicionamentos científicos, metodológicos e relativos à teoria da aprendizagem
 - Questões: constam/ não constam as referidas indicações?
 - Segundo a opinião dos analistas, são elas corretas, podem ser usadas?
- 1.2. Indicações para o aprendiz
 - 1.2.1. Dados sobre os objetivos da aprendizagem
 - 1.2.2. Indicações sobre trabalho autônomo (premissas, processos, tempo necessário)
 - Questões: como em 1.1.
 - 1.3.1 O livro didático conduz a um determinado certificado ou diploma? (não conduz, não fica claro, conduz a certificados, diplomas / provas em áreas específicas (p.ex.: provas de língua em universidades) / outros)
 - 1.3.2 Os objetivos de aprendizagem e as exigências dos certificados estão em acordo no que diz respeito a vocabulário/ estruturas sintáticas/situações?

2. Estrutura do livro didático

- 2.1. Elaboração geral
 - 2.1.1. Todas as lições estão elaboradas uniformemente?
 - 2.1.2. As lições apresentam um desenvolvimento no que se refere à linguagem/ conteúdo/situações?
 - 2.1.3. As lições têm temas específicos no que se refere a língua e situações?
 - 2.1.4. Existem relações entre os conteúdos das lições (temas comuns, interligações)?
 - 2.1.5. Os textos estão distribuídos nas lições de acordo com tipos de textos ou tipos de situações?
 - 2.1.6. As lições são complementadas por materiais que abrangem todas as lições ou capítulos? (caderno de gramática/ anexo com vocabulário / exercícios em fita K7 / kits de transparência / outros).
- 2.2. Elaboração de cada lição
 - 2.2.1. Fonética/texto/gramática ou exercícios gramaticais / exercícios de tradução / vocabulário / testes para autocontrole / controle do professor / exercícios em fita K7 correspondentes
 - 2.2.2. As diversas partes de cada lição estão devidamente relacionadas entre si?
 - 2.2.3. As partes de cada lição obedecem a uma seqüência adequada a um determinado ritmo de aprendizagem?
- 2.3. Multimídia

3. Emprego do livro didático

- 3.1. Auto-aprendizagem (rigorosamente programada / parcialmente programada / não programada)

- 3.2. Ensino em sala de aula (como principal forma / como uma das formas)
- 3.3. Lição corresponde a unidade de aula?

4. Habilidades

- 4.1. que habilidades serão exercitadas? (compreensão auditiva / compreensão de leitura / imitação da fala/ produção oral/escrita)
- 4.1. Como são desenvolvidas essas habilidades? (simultaneamente / uma após a outra /pontualmente)
- 4.2. São desenvolvidas suficientemente (em relação ao objetivo da aprendizagem)?

5. Exercícios

- 5.1. Tipos de exercícios (substituição, reformulação, entre outros)
- 5.2. Os tipos de exercícios têm justificativa?
- 5.3. Os exercícios servem para a recapitulação de gramática/vocabulário?
- 5.4. São levados em consideração, nos exercícios, as relações paradigmáticas e sintagmáticas?
- 5.5. Há uma contextualização dialógica entre ou no âmbito dos diversos exercícios e entre os exercícios e os textos?
- 5.6. Os exercícios estão integrados às lições?
- 5.7. Avaliação dos exercícios no que se refere à motivação dos aprendizes / ativação dos aprendizes

6. Concepção lingüístico-didática

- 6.1. Abordagem metodológica
 - 6.1.1. O método é tradicional (gramática/tradução) / monolingual / audiovisual / formas mistas / não está definida a concepção metodológica?
 - 6.1.2. O professor recebe suficiente apoio para a realização da concepção metodológica?
 - 6.1.3. Como é abordada a problemática da monolingualidade no livro didático?
- 6.2. Progressão (muito lenta / muito rápida; linear / concentrada; outras formas de progressão)
- 6.3. Semantização das expressões alemãs (bilingüe [tradução, glossários em língua estrangeira] / através de visualização / de paráfrase ou definição / contextualmente / paradigmaticamente)
- 6.4. Gramática
 - 6.4.1 Há inclusão explícita de gramática (no material didático [gramática para aprendizes] / no prefácio, livro adicional, manual do professor [gramática para professores])
 - 6.4.2 Tipo dos conceitos e regras usados? (formal – dedutivo / indutivo – operacional / metafórico – sugerido / implícito (disfarçado entre os exercícios) / de outra forma ou não reconhecível
 - 6.4.3 é feita referência expressa a determinadas teorias gramaticais ou escolas? (gramática tradicional (gramática escolar orientada pelo latim) / gramática relativa a conteúdos / gramática estruturalista / gramática funcional (relativa ao desempenho / gramática de dependência / gramática verbal / gramática transformacional gerativa / outras linhas (quais?) / gramática híbrida (eclética) (especificar)
 - 6.4.4 A referência é correta?
 - 6.4.5 Terminologia
 - 6.4.5.1 Característica da terminologia (latina, alemã, etc.)
 - 6.4.5.2 A terminologia pode ser associada a uma determinada escola?
 - 6.4.5.3 Ela é consistente?
 - 6.4.6. Língua usada para descrever e explicar
 - 6.4.7. Outras formas de ensino de estruturas lingüísticas (auxílios gráficos [claros ou confusos?], frases como exemplo, e outros)

- 6.4.8. Pronúncia (não é abordada ou é introduzida e abordada através de um pré-curso de fonética / transcrição no texto / transcrição no glossário / exercícios em fitas K7)

7. A língua alemã: delimitação, textos

- 7.1. Prefácio, manual do professor: está explicitado como e quanto deve ser ensinado sobre a língua alemã?
- 7.2. Linguagem específica, pragmática
- 7.2.1. Dialetos regionais
- 7.2.2. Socioletos
- 7.2.3. Língua para fins específicos
- 7.2.4. Condições de uso
- 7.3. São citados critérios limítrofes?
- 7.3.1. Limite da complexidade gramatical
- 7.3.2. Delimitação do léxico
- 7.3.3. Limitação pragmática (língua falada/escrita, determinados tipos de texto, língua para fins específicos, níveis estilísticos, etc.)
- 7.3.4. Outros critérios de restrição
- 7.4. O material apresentado está de acordo com os critérios de restrição pretendidos?
- 7.5. É apresentada uma norma lingüística? Critérios?
- 7.6. No caso de não serem mencionados restrições ou pontos de vista normativos, que recorte é apresentado de fato?
- 7.7. Autenticidade dos textos
- 7.7.1. Textos de ficção / textos expositivos (jornais, livros especializados, documentos sonoros)
- 7.7.2. Como são incluídos os textos? Autênticos, sem adaptações / autênticos adaptados / resumidos /ou não é possível reconhecer.
- 7.7.3. São textos do autor do livro didático especialmente “feitos” para fins didáticos?
- 7.7.4. O tipo de texto e sua origem correspondem às exigências da atualidade?
- 7.7.5. Os textos levam em consideração os problemas do destinatário?
- 7.8. Aceitabilidade dos textos
- 7.9. Estrutura dos textos
- 7.9.1. Ela é tratada especificamente?
- 7.9.2. Estrutura explícita dos textos
- 7.9.3. Estrutura implícita dos textos
- 7.9.4. Conexão entre os diálogos

8. Fonologia

- 8.1. Fonologia segmental
- 8.1.1. Faz-se diferença entre som e fonema?
- 8.1.2. Apresentação dos fonemas
- 8.1.3. Descrição fonética e norma
- 8.1.4. Estrutura das sílabas (em comparação com a estrutura morfológica)
- 8.2. Prosódia
- 8.2.1. Acento das palavras
- 8.2.2. Acento frasal e de expressão, entonação
- 8.2.3. Relações entre características prosódicas e morfossintáticas
- 8.3. Relação entre fonologia e ortografia

9. Morfologia e sintaxe

- 9.1. Morfemas e palavras
- 9.1.1. Classe de palavras
- 9.1.2. Morfologia das palavras

- 9.1.3. Relação entre “ensino das palavras” e sintaxe
- 9.2 Níveis de descrição sintática (quais)?
- 9.3 Categorias e funções
 - 9.3.1 Diferencia-se entre categorias e funções?
 - 9.3.2 Categorias (sintagmas)
 - 9.3.3 Funções (partes das orações, etc.)
- 9.4 Oração
 - 9.4.1 Orações e expressões
 - 9.4.2 Tipos e formas de orações
 - 9.4.3 Complexidade das orações
 - 9.4.4 Orações subordinadas: formas e funções
“Posição das palavras”
- 9.5 Transformações

10. Léxico

- 10.1. Significados das palavras
- 10.2. Estrutura do vocabulário
- 10.3. Formação de palavras

11. Contrastividade

- 11.1. A língua do aprendiz é levada em consideração de forma palpável?
- 11.2. São tratadas as concordâncias e diferenças estruturais entre a língua de partida e a língua-alvo?
- 11.3. De que forma são feitas comparações? (comportamento lingüístico em determinadas situações / comparações da estrutura oracional com base em equivalências de tradução aceitas / comparações morfológicas abaixo do nível oracional / comparações lexicais / comparações fonético-fonológicas)
- 11.4. A característica contrastiva, se for o caso, influencia a eficiência do livro didático em falantes de outras línguas maternas?
- 11.5. Em que línguas existe material contrastivo adicional para aprendizes?

12. Informações temáticas

- 12.1. São apresentados dados sobre contextos de ensino de língua e cultura? (implicitamente / explicitamente)
- 12.2. Os dados são orientados e apropriados para grupos específicos?
- 12.3. Estão de acordo com o livro didático?
- 12.4. Existem dados sobre a organização das informações?

13. Comunicação, sociedade, situações

- 13.1. A seleção dos tipos de textos é orientada para e adequada ao grupo-alvo?
- 13.2. Fica claro que os textos são parte de um agir comunicativo?
- 13.3. Os fatores não-verbais da comunicação são tematizados?
- 13.4. Os textos podem servir como modelos apropriados da comunicação escrita e oral? (possibilidade de contextualização)
- 13.5. Os textos conduzem à uma compreensão de situações relevantes para o grupo?
- 13.6. A escolha dos textos é feita de acordo com o desenvolvimento da competência social?
- 13.7. Quais são os textos preferentemente apresentados?
- 13.8. Que recortes da realidade social são apresentados?
- 13.9. Que proporções existem?
- 13.10. Estas proporções são justificadas? (implicitamente / explicitamente)
- 13.11. Que preferências de grupos sociais podem ser reconhecidas?
- 13.12. Pode ser reconhecido um componente ideológico nestas preferências?

- 13.13. Podem ser reconhecidos interesses dos autores? Quais?
- 13.14. São tematizadas situações de vida específicas dos destinatários? (mundo do trabalho / lazer / educação formal e formação profissional / sociabilidade / moradia etc.)
- 13.15. São apresentadas informações, apropriadas para o destinatário, sobre aspectos sociais, políticos, econômicos, comunicativos?
- 13.16. Estas informações são justificadas?
- 13.17. São formuladas e apresentadas de forma proporcional e apropriada ao grupo em questão?
- 13.18. As informações estão ordenadas de forma atualizada / antiquada? objetiva, corrigida / com erros? discutida / simplificada, desorganizada / ordenada em progressão?

14. Geografia cultural, relativização da cultura, a imagem da Alemanha

- 14.1. Aspectos geoculturais são transmitidos de forma apropriada, objetiva e equilibrada para o grupo?
- 14.2. Paisagens (espaços naturais)
- 14.3. Espaços culturais (construções artísticas, etc.) (conceito sócio-científico de cultura)
- 14.4. Espaços industriais, centros de concentração industrial, espaços de lazer
- 14.5. Há uma perspectiva de relativização da cultura? (a perspectiva é limitada à RFA / inclusão de outros países de língua alemã (quais?) / perspectivas históricas / conexões internacionais / referência às culturas dos grupos-alvo / aspectos histórico-culturais)
- 14.6. O conjunto de informações do livro didático permite ao aprendiz formar uma imagem da Alemanha?
 - 14.6.1 Em caso afirmativo: a imagem é equilibrada?
 - 14.6.2 O problema hermenêutico torna-se claro?
 - 14.6.3 A imagem da Alemanha é tematizada como algo não passível de discussão ou como opinião do autor do livro didático?

15. Resumo

DaF-Lernen im Internet: Das Angebot des Projektes JETZT

www.goethe.de/jetzt

Gabriela de Oliveira Marques | DAAD & CAPES · Justus-Liebig Universität Gießen, Marja Zibelius | Justus-Liebig Universität Gießen

1. DAS PROJEKT JETZT DEUTSCH LERNEN

Der folgende Beitrag stellt das Projekt *JETZT Deutsch Lernen* (<http://www.goethe.de/jetzt>) vor, welches im Auftrag des Goethe-Instituts Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Online-Jugendmagazin *jetzt.de* (<http://www.jetzt.de>) der *Süddeutschen Zeitung* an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Deutschland) entwickelt wird.¹ Das Projekt *JETZT Deutsch Lernen* ist eine multimediale Lernumgebung, die DaF-Lehrenden und -Lernenden aus aller Welt über das Internet kostenlos Unterrichtsmaterialien, Texte, Videos und Tipps zum DaF-Unterricht zur

Abbildung 1: Die Hauptseite von *JETZT Deutsch lernen* (<http://www.goethe.de/jetzt>)

2. MATERIALIEN UND BESONDERHEITEN VON JETZT DEUTSCH LERNEN

✓ Texte

Auf den Seiten von *JETZT Deutsch Lernen* finden Sie aktuelle Texte mit Worterklärungen und interaktiven Aufgaben, Videos, Vorschläge für den Einsatz der Online-Materialien und für Projektarbeit in Ihrem DaF-Unterricht. Das Material der Lernumgebung basiert auf zwei Quellen: aktuellen authentischen Texten und authentischen ethnographischen Videos. Die Texte stammen aus dem bekannten Online Jugendmagazin *jetzt.de* der *Süddeutschen Zeitung*. Sie werden vom Projektteam in Gießen ausgewählt und didaktisiert. Anschließend werden sie auf dem Webserver des Goethe-Instituts gespeichert und für Deutschlernende und -lehrende im Internet kostenfrei zur Verfügung gestellt. Die Themen der Texte und Videos sind sehr vielfältig (Pop- und

Verfügung stellt. Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten zur Interaktion, wie etwa eine Mailingliste, verschiedene Diskussionsforen, eine "Interaktive Schreibwerkstatt", Einsendaufgaben und einen didaktischen Chat-Raum. Die Startseite des Internetangebots ist in Abbildung 1 zu sehen.

¹ Zum Projektteam in Gießen gehören: Marja Zibelius (Projektleitung), Eva Platten, Olga Kamarouskaya, Mariana Chukanska und Katrin Biebighäuser. Das Projekt wird wissenschaftlich betreut von Prof. Dr. Dietmar Rösler (DaF) und Prof. Dr. Michael K. Legutke (Didaktik der englischen Sprache und Literatur).

Jugendkultur, Liebe, Sport, Schule, Computer und Internet usw.) und entsprechen der Zielgruppe des Projekts: jugendliche Deutschlernende der Mittel- und Oberstufe. Die angebotenen Texte können entweder online am Computer oder in gedruckter Form verwendet werden.

Alle Lerneinheiten von *JETZT Deutsch lernen* basieren jeweils auf einem der Texte (*jetzt.de*-Artikel) oder einem Video, die vom Giessener Team didaktisiert wurden. Sie ermöglichen Deutschlernenden und -lehrenden somit einen "echten" Zugang zur Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes. Die Texte beinhalten Worterklärungen jugend- und umgangssprachlicher Ausdrücke, Wendungen und kulturspezifischer Begriffe, die als blaue Links gekennzeichnet sind. Alle Worterklärungen zu einem Text befinden sich auf einer gesonderten Internetseite, die Sie bei Verwendung der Materialien ohne Computer einfach mit ausdrucken und verteilen können. Die Worterklärungen aus allen Texten befinden sich zusätzlich in alphabetischer Reihenfolge im "Glossar der Jugend- und Umgangssprache". Des Weiteren finden Sie in vielen Texten rote Links, die Sie und Ihre Lernenden zu relevanten Seiten im Internet führen (z. B. der Homepage einer im Text beschriebenen Person). Einige Texte fordern den Leser/die Leserin darüber hinaus zu einer kleineren Internetrecherche auf (z. B. zum Erschließen einer Wortbedeutung). Solche Links sind in den Texten grün markiert.

Neben diesen Markierungen mittels unterschiedlich farbiger Links wurden zahlreiche Texte noch weiter didaktisiert und mit interaktiven Aufgaben versehen. Diese sind im nächsten Abschnitt im Detail beschrieben. Zusätzlich zu diesen "Texten mit Aufgaben" bietet *JETZT Deutsch lernen*

seinen Nutzer/innen eine Vielzahl von "Texten zum Lesen". Diese Texte sind, wie die „Texte mit Aufgaben“, mit blauen und roten sowie ggf. grünen Links versehen. Sie beinhalten jedoch keine weiterführenden Aufgaben.

✓ Videos

Um die Lernenden zu motivieren und um verschiedene Lernkanäle zu aktivieren, wird vielfach die Verwendung von audiovisuellen Medien im Unterricht empfohlen. Das Projekt *JETZT Deutsch Lernen* bietet Lehrenden und Lernenden im Unterrichtskontext, sowie Selbstlernenden Videos an, die zu den Themen der Texte passen (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejvideo.htm>). Die Videos wurden entweder speziell für die Lernumgebung produziert oder sie stammen von Film-/Rundfunkgesellschaften, die diese kostenlos im Internet bereit stellen. Es gibt Videos u. a. zu den Themen "Deutsche Wiedervereinigung", "Berufe", "Studium" und "Ausländer in Deutschland". Viele dieser Videos werden von Aufgaben begleitet. Lernende können sich beispielsweise Video-Interviews mit in Deutschland lebenden Personen ansehen und ein Hördiktat bearbeiten, indem sie aus einer Auswahl die Sätze anklicken, die im Video tatsächlich gesagt werden. Außerdem steht unter der Rubrik "Videos ohne Aufgaben" ein großes Angebot an weiteren, nicht didaktisierten Videosequenzen zur Verfügung.

✓ Interaktive Aufgaben

Wie bereits erwähnt, werden viele Texte und Videos bei *JETZT Deutsch lernen* von vielfältigen Lernaktivitäten begleitet. Die Texte und Videos wurden für eine

Didaktisierung dieser Art speziell ausgewählt und mit abwechslungsreichen interaktiven Aufgaben. Die Lernenden können anhand von Fragen vor der Lektüre ihr Vorwissen zu einem bestimmten Thema aktivieren und nach der Lektüre durch die Bearbeitung der Fragen ihr Textverständnis überprüfen.

Viele Aufgaben führen Lernende zu Recherchen auf ausgewählte Seiten im Internet; es handelt sich dann um die sogenannte "Entdeckungsreisen ins WWW". Diese Arbeit soll die Lust der Lernenden auf das Lesen wecken und ihre Medienkompetenz erweitern. Eine Reihe von Aufgaben leitet sie außerdem zur Kommunikation und Kooperation im Abschnitt „Interaktionsmöglichkeiten“ (s. u.) beschriebenen Medien an.

Ein besonderes Angebot sind die sogenannten "Einsendeaufgaben": Bei bestimmten Texten oder Videos werden die Lernenden aufgefordert, eigene Texte (z. B. Stichpunkte, Interviewfragen, Briefe) zu verfassen und an das Projektteam zu schicken. Die besten dieser Einsendungen werden regelmäßig auf den Seiten des Projekts veröffentlicht. Über 50 Text- und Video-Einheiten mit Aufgaben stehen Lehrenden und Lernenden zur Zeit zur Verfügung und ihre Zahl wird ständig erweitert!

✓ Vielfältige Suchmöglichkeiten und Überblicke

Um den Nutzer/innen die Orientierung in dem umfangreichen Angebot zu erleichtern, stehen verschiedene Suchfunktionen und Überblicksseiten zur Verfügung. Sie helfen bei der Suche nach Materialien zu bestimmten Themen oder in einer bestimmten Schwierigkeitsstufe. Die folgenden Übersichtsseiten, die alle auf der

Hauptseite von *JETZT Deutsch lernen* verlinkt sind, eignen sich besonders dazu, einen ersten Überblick über das Material und die Interaktionsmöglichkeiten zu bekommen (siehe Abbildung 1): "Texte mit Aufgaben", "Texte mit Videos", "Texte zum Lesen" im Menü *Material*; "Diskussionsforen", "Einsendeaufgaben", "Schreibaufgaben" im Menü *Interaktion* und "Projekte" im Menü *Lehrer*. Außerdem stehen die folgenden Suchfunktionen zur Verfügung: "Stichwortsuche", "Alphabetische Suche", "Thematische Suche" (siehe Abbildung 1). Ein weiteres Angebot, das Lehrenden besonders bei der Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein kann, ist der Lehrwerkadapter, der weiter unten im Detail beschrieben wird.

3. INTERAKTIONSMÖGLICHKEITEN

DaF-Lehrende und -Lernende haben auf den Seiten von *JETZT Deutsch lernen* vielfältige Möglichkeiten, Gleichgesinnte kennen zu lernen und mit anderen Lehrenden/Lernenden, Muttersprachlern wie nicht Muttersprachlern, auf Deutsch zu kommunizieren. So können sich z. B. Brasilianer mit Japanern auf Deutsch über Feste und Feiern in ihren Ländern unterhalten. Sie können Erfahrungen austauschen, didaktische und praktische Fragen diskutieren und ihre Sprachkenntnisse trainieren. Auch besteht für alle Nutzer/innen die Möglichkeit, mit fortgeschritteneren Lernenden bzw. deutschen Muttersprachlern zu kommunizieren. Diese Formen der Interaktion ermöglichen bereichernde und authentische Kontakte zwischen den Teilnehmer/innen und können dazu beitragen, geographische Distanzen zu überwinden und den kulturellen und sprachlichen Austausch untereinander zu

fördern. Die vorhandenen Interaktionsmöglichkeiten werden im Folgenden im Detail beschrieben. Angebote, die *JETZT Deutsch lernen* in diesem Rahmen speziell für DaF-Lehrende zur Verfügung stellt, sind gesondert hervorgehoben:

✓ *Diskussionsforen und Mailinglisten*

Lernende und Lehrende können verschiedene Arten von Diskussionsforen nutzen: Zum einen können sie im "offenen Forum" jede Art von Frage, Anregung und Problem zur Diskussion stellen, Brieffreunde und Emailpartner suchen, Tipps zum Deutschlernen weitergeben etc. Im Rahmen von verschiedenen Aufgaben werden die Lernenden zusätzlich aufgefordert, Beiträge in eines der "thematischen Diskussionsforen" zu stellen bzw. die Einträge anderer zu kommentieren. Alle Foren werden regelmäßig vom Projektteam kontrolliert. Rassistische, sexistische und andere beleidigende Einträge werden gelöscht.

Des Weiteren gibt es einen aktuellen Infobrief, der über eine Mailingliste verschickt wird und abonniert werden kann. Er informiert über aktuelle Texte, Videos und Lerneinheiten sowie über weitere Neuigkeiten von *JETZT Deutsch lernen*.

- **Speziell für Lehrende:** Es gibt sowohl ein Online-Diskussionsforum nur für DaF-Lehrende aus aller Welt, als auch eine Lehrer/innen-Mailingliste. In beiden können Materialien und Ideen ausgetauscht werden. Die informiert regelmäßig über *JETZT Deutsch lernen* und ermöglicht den Austausch untereinander. Um sich in die Mailingliste für Lehrer/innen einzutragen, schreiben Sie einfach eine Email an folgende Adresse: dws@goethe.de

✓ *Didaktischer Chat-Raum*

Zur Kommunikation untereinander und mit deutschen Muttersprachlern können Lehrende und Lernende auch den "didaktischen Chat-Raum" von *JETZT Deutsch lernen* nutzen (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>): In diesem virtuellen Raum befinden sich an fast jedem Wochentag zu bestimmten Zeiten sogenannte Chat-Tutoren. Dies sind (ehemalige) Studierende der Justus-Liebig-Universität Gießen, die allen interessierten Chattern jeweils eine Stunde lang für Gespräche und Fragen zur Verfügung stehen und das Chat-Gespräch während dieser Zeit moderieren. Wer sich gerne speziell (und vielleicht regelmäßig) über "Berufe in Deutschland", "Freizeit und Sport" oder "Universität und Studium in Deutschland" austauschen möchte, kann sich an einem der drei thematischen Chats beteiligen. Außerhalb der tutorierten Zeiten steht der Chat allen Interessenten jederzeit zur Verfügung. Einzige Bedingung: Die Gespräche müssen auf Deutsch stattfinden. Abbildung 2 zeigt ein solches Chat-Gespräch. Alle Interaktionen im Chat werden ebenfalls von den Mitarbeitern des Projektteams überprüft.

- **Speziell für Lehrende:** Für Lehrende steht ein ausführliches "Chat-Lehrerhandbuch" bereit, das die ersten Schritte im Chat detailliert beschreibt und technische Hilfe und Tipps für den Unterricht gibt. Außerdem können Sie im Lehrerhandbuch den Erfahrungsbericht einer Lehrerin lesen, die beschreibt, wie sie den Chat von *JETZT Deutsch lernen* in ihrem Unterricht eingesetzt hat. Da außerdem alle Chat-Gespräche vom Computer automatisch protokolliert werden, können Lehrende, die mit ihrer Klasse in den Chat



Abbildung 2: Gespräch im didaktischen Chat-Raum von JETZT Deutsch lernen

gehen, auf Anfrage kostenlos ein Transkript der absolvierten Chat-Sitzung bestellen. Schreiben Sie dazu einfach eine Email an dws@goethe.de und geben Sie das Datum und die ungefähre Uhrzeit des Chat-Gesprächs an, für welches Sie ein Transkript wünschen. Ein solches Transkript eignet sich hervorragend dazu, die Chat-Gespräche im Unterricht noch einmal zu betrachten und sprachlich zu analysieren. Sie können dem Projektteam ebenfalls eine Email schreiben, wenn Sie gerne eine der Chat-Tutorinnen zu einer anderen als der angegebenen Zeit und nur für ein Gespräch mit Ihrer Klasse "reservieren" möchten. Die Chat-Tutorinnen sind gerne bereit, solche Sonderchats nach Ihren Bedürfnissen zu organisieren.

✓ *Interaktive Schreibwerkstatt im Wiki-Web*

Die "Interaktive Schreibwerkstatt" von JETZT Deutsch lernen (<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejwiki/>

[dejwiki.htm](#)) befindet sich in einem Wiki-Web. Ein Wiki-Web oder kurz Wiki ist eine Internetanwendung, die es jedem Benutzer erlaubt, eine Internetseite schnell und selbstständig zu ändern. Sie müssen dafür keine Programmierkenntnisse besitzen. Jeder, der eine Seite ansehen kann, kann sie durch einen Mausklick auf den Button "Bearbeiten" auch verändern! Lernende können so im Rahmen von verschiedenen Aufgaben gemeinsam an Texten arbeiten, Fortsetzungsgeschichten schreiben, sich gegenseitig

korrigieren und Kommentare zu den Texten anderer schreiben.

- **Speziell für Lehrende:** Eine weitere Funktion von Wiki-Webs ist besonders für Lehrende sehr reizvoll: Jeder Nutzer in einem Wiki kann auch eigene Seiten erstellen. DaF-Lehrende können somit nicht nur die vom Projektteam vorgegebenen Aufgaben bearbeiten lassen, sondern auch neue, eigene Aufgaben ins Wiki stellen. Zusätzlich kann man die verschiedenen Versionen von jedem Wiki-Text (ähnlich wie die Protokolle beim Chat) problemlos einsehen. Dazu klickt man einfach auf den Button "Versionen". Lehrende können so die Beiträge und Aktivitäten ihrer Lernenden nachvollziehen und den Schreibprozess verfolgen.

4. BESONDERE ANGEBOTE UND SERVICE FÜR LEHRENDE

Zusätzlich zu dem Angebot an didaktisierten Texten, Videos und

Interaktionsmöglichkeiten finden Sie bei JETZT Deutsch lernen Materialien und Angebote, die ausschließlich an Lehrende gerichtet sind. Diese helfen Ihnen bei der Erstellung von eigenen Arbeitsblättern ("Übungen selbstgemacht"), bei der Arbeit mit den Texten und Videos mit Aufgaben ("Seiten für Lehrer/innen") und bei der Auswahl der passenden Lerneinheit für Ihren Unterricht ("Lehrwerkadapter").

✓ *Erstellung eigener Übungen*

Immer wieder müssen DaF-Lehrende eigene Übungen erstellen. Dafür nutzen sie ihre Kreativität und schreiben ihre Ideen an die Tafel oder gestalten beispielsweise Übungsblätter direkt am Computer. Es gibt Computerprogramme, die den Lehrenden bei der Erstellung von Aufgaben helfen, indem sie aus eingegebenen Texten automatisch Übungen erstellen. Auf der Startseite von JETZT Deutsch lernen (siehe Abbildung 1) ist unter "Seite für LehrerInnen" ein Link zu "Übungen selbstgemacht", eine Angebot des Goethe Instituts Deutschland. Mit diesem Angebot können Sie drei Übungstypen ohne viel Arbeitsaufwand selbst erstellen: "Lückentexte", "Überschriften oder Abschnitte zuordnen" und "Abschnitte in die richtige Reihenfolge bringen". Sie benötigen nur einen Text, übertragen diesen in das Textfenster, wählen den Übungstyp aus und drucken am Ende Ihre fertige Übung aus.

✓ *Seiten für Lehrer/innen*

Als besonderen Service für Deutschlehrende bietet das Projekt zu jeder Einheit eine oder mehrere "Seiten für Lehrer/innen" an. Diese sind direkt auf der ersten Seite der jeweiligen Einheit verlinkt und enthalten weiterführende

Informationen zu den behandelten Themen. Je nach Thema finden Sie außerdem Kurzbeschreibungen für die weitere Arbeit am Thema nützlichen Internetlinks sowie Vorschläge für die Integration der Lerneinheit in den Unterricht. Zu den Themen "Deutsche Wiedervereinigung", "Ausländer in Deutschland", "UNO/virtuelle Planspiele" und "Weihnachten in Deutschland" existieren außerdem ausführliche Vorschläge und Materialien für mehrstündige Projektarbeiten im Unterricht!

✓ *Lehrwerkadapter*

Häufig haben Lehrende das Bedürfnis, zusätzliche Materialien zu den von ihnen verwendeten Lehrwerken zu benutzen. Die Suche nach Zusatzmaterialien ist schwierig und beansprucht viel Zeit. Ein besonderes Angebot ist in diesem Zusammenhang der "Lehrwerkadapter" (<http://www.goethe.de/z/jetzt/lwa/lwa.htm>). Dort sind alle Lerneinheiten, Texte und Videos des Projekts *JETZT Deutsch lernen* neun verschiedenen DaF-Lehrwerken zuge-

ordnet. Zu jedem Kapitel des jeweiligen Lehrwerks gibt es eine übersichtlich gestaltete Materialsammlung, die kurze Informationen zu Inhalt und Lernaktivitäten der Einheiten gibt. Sie können so anhand des Lehrwerk Kapitels, das Sie gerade bearbeiten, problemlos passende Materialien von *JETZT Deutsch lernen* finden, die sie im Unterricht behandeln oder ihren Lernenden als Zusatzmaterial zur Verfügung stellen können. In Abbildung 3 sehen Sie eine Seite des Lehrwerkadapters, auf der Materialien für das Lehrwerk *em neu Hauptkurs* (Lektion 4: "Konsum") aufgelistet sind. ■

Wir wünschen viel Spaß beim Stöbern auf den Seiten von *JETZT Deutsch lernen*. Sollten Sie Fragen oder Anregungen haben, melden Sie sich bei den Autorinnen: Gabriela Marques gabrielamarques@gmx.net oder Marja Zibelius dws@goethe.de.

The screenshot shows the 'JETZT DEUTSCH LERNEN LEHRWERKADAPTER' website. The header includes the logo of Justus-Liebig-Universität Gießen and navigation links for 'Leitseite', 'E-Mail', and 'Stichwortsuche'. A sidebar on the left lists navigation options for 'Lehrer' such as 'Didaktisches Konzept', 'Interaktion', 'Tipps', and 'Service'. The main content area is titled 'em neu Hauptkurs' and features a book cover for 'Lektion 4: Konsum'. Below this, there are several sections: 'Texte und Videos mit Aufgaben', 'Texte mit Aufgaben', and 'Texte zum Lesen'. Each section contains a table with columns for 'Einheit' and 'Inhalt', listing various topics like 'Berufe - streng vertraulich! Apotheker', 'Weihnachten in Deutschland', and 'Da steckt viel drin'.

Abbildung 3: Seite zum Lehrwerk *em neu Hauptkurs* (Lektion 4: "Konsum") im Lehrwerkadapter

Interaktive Internetprojekte im DaF-Unterricht

Iveta Kontríková¹ | Matel-Bel-Universität/Slowakei

Die Schüler und Studenten lernen viel, oft können sie aber ihr Wissen nicht anwenden. Eine der Möglichkeiten, wie man Theorie in die Praxis umsetzen kann, sind interaktive Internetprojekte.

Fremdsprachenkenntnisse und Arbeit mit Informationstechnologien gehören heute zu wichtigen Schlüsselqualifikationen. Langfristig gesehen sollen z.B. die EU-Bürger außer ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen aktiv beherrschen. (Vgl. Europäische Sprachpolitik). Da die Globalisierung die Entfernungen verkürzt und die Kontakte zwischen Ländern, Firmen, Menschen näher und schneller macht, sollte der heutige Bildungsprozess auf Schlüsselqualifikationen, d.h. Fach-, Methode- und Sozialkompetenzen orientiert werden. Aneignung, bzw. Vertiefung der zwei oben genannten Fachkompetenzen - Fremdsprachen und Informationstechnologien, zusammen mit der Möglichkeit der Aneignung der interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen, kann im Rahmen des

DaF-Unterrichts mittels interaktive Internetprojekte erreicht oder erweitert werden.

COMPUTER IM DAF-UNTERRICHT

Die Arbeit mit Computer im DaF-Unterricht ist für Lernende motivierend, weil sie sehr abwechslungsreiche, interaktive und intensive Spracharbeit ermöglicht. (Vgl. VERBEECK 1998: 50). Im Internet findet man heute viele Möglichkeiten, wie diesen Unterricht attraktiver und effektiver zu machen. Im Web gibt es Wörterbücher, unterschiedliche Arten von Sprachübungen, Texte, Bilder, Spiele, Artikel von Zeitungen und Zeitschriften, Filme, Rundfunk- und Fernsehsendungen, Informationen über Länder, Firmen, bekannte Persönlichkeiten

etc. und das alles in der Sprache, die man als Fremdsprache lernt, in unserem Fall in deutscher Sprache. (Vgl. KONTRÍKOVÁ 2003: 116). Mittels Computer können im Rahmen des DaF-Unterrichts alle Sprachfertigkeiten geübt werden: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. (Vgl. KONTRÍKOVÁ-POMFFYOVÁ 2007: 116-117). Wichtige Rolle spielt das Internet bei der Vorbereitung der Lehrenden und auch Lernenden, die das Netz als Quelle neuester Informationen ausnutzen können. (Vgl. FRICOVÁ, 2007: 85).

INTERNETPROJEKTE IM DAF-UNTERRICHT

Eine der Möglichkeiten, wie von der endlosen Quelle der Internetdaten für den DaF-Unterricht und für eine konkrete Gruppe der Lernenden die relevanten Informationen auszuwählen und das Internet als Medium der interkulturellen Kommunikation in der Fremdsprache zu nutzen, sind Internetprojekte. Es gibt verschiedene Arten von Internetprojekten,

¹ Fachassistentin an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Matel-Bel-Universität in Banská Bystrica in der Slowakei. Die Autorin unterrichtet dort Wirtschaftsdeutsch.

die man in den DaF-Unterricht einsetzen kann: Klassenpartnerschaften, E-Mail-Projekte, Web-Projekte usw. Internationale Kommunikation, die im Fall der interaktiven Internetprojekte virtuell abläuft (z.B. E-Mail-Korrespondenz), motiviert die Lernenden um die Fremdsprachen zu lernen und die Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen. (Vgl. KÁŠOVÁ, 2006: 45). Mittels virtuelle Kontakte mit Lernenden aus Ausland, die Muttersprachler sind oder die Deutsch als Fremdsprache lernen, kann man viel erwerben, man knüpft neue Kontakte mit Mitgliedern einer anderen Kultur an, man erfährt neue Tatsachen.

INTERNETPROJEKTE FÜR ZWEI ODER MEHRERE PROJEKTTEAMS

Für fortgeschrittene Lernende des DaF sind solche virtuelle Projekte geeignet, im Rahmen deren man per Internet mit in- oder ausländischen Projektpartnern zusammenarbeiten kann. Bei dieser Art der Internetprojekte wählt man ein Thema, das mehrere Wochen im Rahmen mehrerer Unterrichtsstunden von mehreren Teams erarbeitet wird und die Teil- und natürlich auch Endergebnisse virtuell mittels Internet (E-Mail, Videokonferenz) oder auch persönlich (Studentenkonferenz) präsentiert werden. Das Ziel solcher Projekte ist nicht nur die Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse und Fertigkeiten der Computerarbeit, sondern auch die Aneignung neuer Fachkenntnisse, und falls man mit internationalen Teams zusammenarbeitet, auch die Aneignung der wichtigen interkulturellen Kompetenz. (Vgl. DOLINSKÁ-KONTRÍKOVÁ 2004: 19).

Phasen der Realisierung der Internetprojekte

Damit die Internetprojekte reibungslos

realisiert werden können, muss man den einzelnen Projektphasen besondere Aufmerksamkeit widmen. Besonders wichtig ist die Vorbereitungsphase, die ziemlich zeitig vor der eigenen Projektrealisierung abläuft. Nach der Realisierung kommt die gleich wichtige Bewertungsphase.

Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase bildet die Grundlage eines erfolgreichen Projektes. Ohne genaue und präzise Vorbereitung kann das Internetprojekt gleich nach den ersten Schritten seiner Realisierung scheitern. Um das zu vermeiden, muss man die folgenden Regeln beachten:

- a) Es besteht die Frage, wie eigentlich die (internationalen) virtuellen Teams geschaffen werden, oder vorher noch, wie man Kontakt mit einem anderen Team anknüpft. Es kann auf Grund der Kontakte der Lehrenden realisiert werden, oder mit Hilfe verschiedener für diesen Zweck erstellten Datenbanken.
- b) Die Teams müssen sich an einer Fremdsprache einigen, die sie als Arbeitssprache benutzen werden. Damit das Projekt für alle Projektteams eine Herausforderung darstellt, ist es besser, wenn die Arbeitssprache nicht die Muttersprache eines oder mehrerer Teams ist. Ausnahme können hier solche Teilnehmer bilden, deren Sprach-, Fach- und interkulturelle Kenntnisse auf hohem Niveau sind, v. a. Studenten nach mindestens 3-4 Semestern ihres Studiums, wobei es sich nicht nur um Germanistikstudenten handeln muss.

- c) Die Leiter der Projektteams, d.h. die Lehrenden, müssen schon in der ersten Phase im engen Kontakt sein. Einander muss man folgende Tatsachen besprechen: Alter der Lernenden, ihre Sprach- und Fachkenntnisse, ihre bisherige Ausbildung oder Fachrichtung, die sie studieren, Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen im Umgang mit Informationstechnologien.
- d) Die Projektleiter müssen sich am Projektthema einigen.
- e) Wichtig ist die Anzahl der Teams und Anzahl der Lernenden in einem Team.
- f) Alle Teams müssen vergleichbare technische Bedingungen erfüllen: Computerraum mit Internetanschluss, bzw. weitere technische Bedingungen (Drucker, entsprechende Programme, Kopfhörer mit Mikrofon, Kameras etc.).
- g) Eine sehr wichtige Rolle spielt die Zeit: Wie lange wird das Projekt realisiert werden? Wie oft und wann wird man im Kontakt mit anderen Teams sein?
- h) In welchen Schritten wird man fortgehen? Welche Methoden werden benutzt?
- i) Eine wichtige Rolle spielt die Anzahl der Teams und ihre Zusammensetzung. Auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen muss man sagen, dass je mehrere Teams im Rahmen eines Projektes arbeiten, desto schwieriger ist seine Koordinierung.
- j) Es ist wichtig zu betonen, dass

es vor dem Projektbeginn abgesprochen werden soll, dass man für die Projektrealisierung bei allen Teams konkrete Unterrichtsstunden bestimmt, und dass man sich in dieser Zeit regelmäßig in Kontakt setzen kann, z.B. einmal wöchentlich in der gleichen Zeit. Bei den Lernenden kann z.B. eine Unterrichtseinheit pro Woche geplant werden oder für Hochschulstudenten könnte im Rahmen des Kreditstudiums ein Wahlfach nur für das Projekt angeboten werden.

Realisierung der Internetprojekte (zum ausgewählten Thema)

Die Realisierungsphase des Projektes hängt vom seinem Thema, vom Niveau der Fremdsprachen- und Fachkenntnisse der Lernenden, interkulturellen Unterschieden der virtuellen Teams und von ihren IT-Kenntnissen und -fertigkeiten ab. Eine allgemeine Beschreibung oder Anleitung zu dieser Phase ist deshalb nicht möglich. Themen, die fortgeschrittene Lernende erarbeiten können, bietet z.B. Landeskunde. Die Projektleiter bilden Teams je zwei oder drei Lernende, die DaF lernen. In den an Projekt

teilnehmenden Ländern sollte die gleiche Anzahl von Teams entstehen. Die Teams bilden Kleingruppen von Lernenden einer Klasse oder Gruppe in jedem Land. Die Projektleiter einigen sich an Themen, die in bestimmter Zeitperiode erarbeitet und unter den Teams ausgetauscht werden. Ein Team vom Land A sollte in der Zeit der Realisierung des ganzen Projektes mit nur einem Team aus Land B zusammenarbeiten. Im Rahmen der Landeskunde der Länder A und B können die Teams Präsentationen zu Themen wie unsere Stadt, unsere Schule, Uni, Land, Sehenswürdigkeiten, Traditionen, Menschen, Sitten und Gewohnheiten, Jugend, Sport, Wirtschaft usw. erarbeiten und austauschen.

Eine andere Variante ermöglichen die Fachthemen. Wirtschaftsstudenten können z.B. fiktive Firmen gründen, die bei allen Teams einander präsentiert werden und die folgend fiktiv virtuell zusammenarbeiten können. Außer Erstellung eigener Firmenwebsites ist der Bereich der Geschäftskorrespondenz vorstellbar: die fiktiven Firmen können fiktive Geschäfte abwickeln – von Anfragen über Angebote, Bestellungen, Rechnungen, Mahnungen, bis zu Reklamationen u. a.

Die Kommunikation (Austausch der Präsentationen) kann die E-Mail

ermöglichen, aber man kann auch Online-Gespräche einsetzen oder Videokonferenzen veranstalten. Der virtuelle Kontakt kann auch mit realem Besuch der Teams fortsetzen.

Bewertungsphase

Nach dem Projektabschluss sollten die Projektleiter die gesamte Realisierung des Projektes bewerten, seine Vor- und Nachteile, Probleme aber auch Chancen für die zukünftige Projekte zusammenfassen.

FAZIT

Um die Attraktivität des DaF zu erhöhen und die Motivation bei den Lernenden zu intensivieren, ist der Kontakt mit Muttersprachlern aber auch mit anderen DaF-Lernenden aus eigenem oder anderen Ländern sehr wichtig. Die Internetprojekte, an denen Lernende aus unterschiedlichen Schulen, Universitäten, Ländern, Kulturen etc. interaktiv partizipieren, tragen zu der Entwicklung ihrer (Fach-)Fremdsprachenkenntnisse, Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Informationstechnologien und Aneignung oder Vertiefung der Schlüsselqualifikationen bei, die auf dem heutigen globalisierten Arbeitsmarkt unentbehrlich sind. ■

LITERATUR

- DOLINSKÁ, V., KONTRÍKOVÁ, I. Multikultúrny vývoj chce nového manažera, in: Hospodárske noviny. Bratislava: ECOPRESS. Jg. XII, Nr. 146, 2004. Europäische Sprachpolitik, in: <http://www.arte.tv/de/geschichte-gesellschaft/babel/1001260.html>.
- FRICOVÁ, J: Internet und Deutschunterricht, in: Kášová, M. (Hg.), E-learning – využitie internetových projektov pri príprave učiteľa cudzieho jazyka. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2007.
- KÁŠOVÁ, M. Podpora e-learningových konceptov vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka, in: Kášová, M. (Hg.), E-learning – využitie internetových projektov pri príprave učiteľa cudzieho jazyka. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2007.
- KONTRÍKOVÁ, I. Das Internet im Wirtschaftsdeutsch-Unterricht. (Wie und was kann das Internet der Lehrern und den Studierenden vermitteln.), in: Veda, vzdelávanie a spoločnosť. Bratislava: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.
- KONTRÍKOVÁ, I., POMFFYOVÁ, M. Využitie a zneužitie internetu vo výučbe, in: Kášová, M. (Hg.), E-learning – využitie internetových projektov pri príprave učiteľa cudzieho jazyka. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2006.
- VERBEECK, W. Differenziertes Fertigkeitstraining durch E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht, in: Donath, R. (Hg.) Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1998.

Die „neue“ neue Rechtschreibung

Ana Cristina Ferreira de Carvalho | Colégio Cruzeiro/Rio de Janeiro

Der Stichtag liegt viele Jahre zurück: Am 1. August 1998 wurde die neue Rechtschreibung mit einer siebenjährigen Übergangsphase in den Schulen und Verwaltungen eingeführt. Stein des Anstoßes für die Neuregelungen war die gemeinsame Erklärung der deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz) am 1. Juli 1996, in der eine Neufassung des amtlichen Regelwerks beschlossen wurde.

Sechs Bereiche der deutschen Sprache wurden von der Neuregelung betroffen:

- ▶ die Laut-Buchstaben-Zuordnung
- ▶ die Getrennt- und Zusammenschreibung
- ▶ die Zeichensetzung
- ▶ die Groß- und Kleinschreibung
- ▶ die Schreibung mit Bindestrich
- ▶ die Worttrennung am Zeilenende

Nach etlichen Querelen, sowohl im politischen wie im Bereich der Medien und der öffentlichen Meinung wurde 2004 der „Rat für deutsche Rechtschreibung“ gegründet. Er hatte den Auftrag, das Regelwerk zu revidieren und praxisnäher zu gestalten.

Am 1. August 2005 ging die Übergangsphase zu Ende und dann wurde die neue amtliche Rechtschreibung in Schulen und Behörden Grundlage der Schreibpraxis, während der „Rat für deutsche Rechtschreibung“ weiter an Änderungsvorschlägen für die Bereiche

„Getrennt und Zusammenschreibung“, „Worttrennung am Zeilenende“ und „Zeichensetzung“ arbeitete.

Ende März 2006 billigten die Ministerpräsidenten der 16 Bundesländer einstimmig die Änderungen, die vom Rat vorgeschlagen worden waren. Die neue Rechtschreibung ließ dem Schreibenden mehr Entscheidungsfreiraum. Aus vielen Muss-Regeln sind Kann-Optionen entstanden. Hier sind einige Beispiele für diese Änderungen. Siehe unten auf Tabelle 1.

Die neuen Regeln wurden dann am 1. August 2006 in allen deutschen Schulen und Ämtern eingeführt. Am 1. August 2007 trat die Neuregelung mit den vom Rat vorgeschlagenen Änderungen endgültig in Kraft.

An der „neuen“ neuen deutschen Rechtschreibung führt nun kein Weg mehr

Tabelle 1

<i>Alte Rechtschreibung (vor 1998)</i>	<i>Neue Rechtschreibung (ab 1998)</i>	<i>„Neue“ neue Rechtschreibung (ab 2006)</i>
kennenlernen	kennen lernen	kennen lernen / kennenlernen
eislaufen	Eis laufen	eislaufen
übrigbleiben	übrig bleiben	übrigbleiben



vorbei! Aber was ist geblieben, was wurde wieder zurückgenommen? Welche neuen "Freiheiten" gibt es? Welche Regeln sind einzuhalten?

Hier sind die wichtigsten Regeln zur jetzt gültigen neuen Rechtschreibung.

► DIE LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

1. In einer Reihe von Einzelwörtern wird der Konsonantbuchstabe nach kurzem Vokal verdoppelt: *Fluss, Kuss, Schluss, Schloss, Tipp, Stopp, nummerieren, Ass, Karamell, ...*

Achtung! ß nur nach langem Vokal oder Diphthong: *Maß, schließen, reißen, draußen ...*

2. In einigen Wörtern wird nach dem Stammprinzip oder nach der Wortfamilie e durch ä ersetzt: *Bündel, Gräu(e)l, schnäuz(e)n, Stängel, ...*

3. Wenn in Zusammensetzungen drei gleiche Buchstaben aufeinander treffen, so werden sie alle geschrieben. Zur Verdeutlichung kann man zwischen die zusammengesetzten Wörter auch einen Bindestrich setzen: *Kaffe(e)ernte / Kaffee-Ernte, Schiff(f)ahrt / Schiff-Fahrt, Schwimm(m)eister / Schwimm-Meister, ...*

4. Wörter aus dem Englischen, die auf -y enden, erhalten im Plural ein -s. *Babys, Hobbys, ...*

5. Die Buchstabenkombinationen ph, gh, rh, th können durch f, g, r, t ersetzt werden, die Schreibungen -tial und -tiell durch -zial und -ziell: *Mikrofon / Mikrophon, Geografie / Geographie, Joghurt / Joghurt, Spaghetti / Spaghetti, Katar / Katarh, Panter / Panther, Tunfisch / Thunfisch, Differenzial / Differential, essenziell / essentiell, ...*

Achtung! Erhalten bleiben „th“ in Apotheke, Diskothek, Orthografie / Orthographie, Ethos, Leichtathletik, Mathematik, Theater, Theke und These.

6. Sonstige Einzelfälle: *rau (wie: blau, grau, schlau etc.), Känguru (wie: Gnu, Kakadu etc.), Rohheit (wie: roh), selbständig / selbständig.*

► DIE GROß - UND KLEINSCHREIBUNG

1. Anredepronomen der 2. Person dürfen großgeschrieben werden - aber nur in Briefen: *du, ihr, dein, euer ... bzw. Du, Ihr ...*

2. Substantive, die mit Verben ein festes Gefüge bilden, aber mit diesen nicht zusammengeschieden werden, sind großzuschreiben: *Schuld haben, Diät leben, Angst machen, ...*

3. Verblasste Substantive wie feind / freund / klasse / gram / wur(sch)t / spitze / schuld / pleite / recht sein / angst und bange werden in Verbindung mit sein, bleiben und werden wie bisher kleingeschrieben: *feind sein, klasse sein, schuld sein, angst und bange werden, ...*

4. Substantive, die mit Präpositionen ein festes Gefüge bilden, aber mit diesen nicht zusammengeschieden werden, sind großzuschreiben: *Bezug auf, außer Acht lassen, auf Seiten / aufseiten, auf Grund / aufgrund, ...*

Achtung! beiseite und infolge müssen immer noch zusammengeschieden werden.

5. Adjektive, die formal substantiviert sind, werden großgeschrieben: *des Näheren, im Folgenden, im Allgemeinen, im Weiteren, ...*

Achtung! Substantivierungen werden meistens von einem Artikel begleitet: *im = in + dem*

6. Endungslose Paarformeln werden nicht mehr klein-, sondern großgeschrieben: *ein Spaß für Jung und Alt, aus Alt macht Neu, ein Fest für Arm und Reich, ...*

7. Sprachbezeichnungen werden in Verbindung mit Präpositionen großgeschrieben: *auf gut Deutsch gesagt, Vortrag auf Flämisch, Vortrag in Englisch, ...*

8. Unbestimmte Zahladjektive, die den Indefinitpronomen nahe stehen und substantiviert sind, werden großgeschrieben: *nicht das Geringste, alles Übrige, obwohl Unzählige zustimmten, jeder Einzelne zählt, ...*

Achtung! Weiterhin kleingeschrieben werden die vier Zahladjektive **viel, wenig, eine, ander** mitsamt ihren Beugungsformen: *der eine und der andere / alles andere / unter anderem / nur noch weniges.*

9. Substantivierte Ordnungszahlen werden großgeschrieben: *der Zweite im Ziel, als Erste ausgezeichnet, jeder Dritte, „Der Nächste, bitte!“, ...*

10. Wenn hundert, tausend, dutzend eine unbestimmte Menge angeben - das sind die Fälle, in denen man es nicht in Ziffern schreiben kann, kann man sowohl groß- als auch kleinschreiben: *tausende / Tausende von Menschen, viele hunderte / Hunderte Arbeiter, ...*

11. Stehen Bezeichnungen von Tageszeiten mit den Adverbien gestern, heute und morgen zusammen, so werden sie großgeschrieben: *gestern Abend, heute Morgen, morgen Nacht, ...*

12. Mit Hilfe der Endung *-sch* adjektivierte Eigennamen werden kleingeschrieben, es sei denn, man setzt zwischen Eigennamen und Endung einen Apostroph: *das ohmsche / Ohm'sche Gesetz, die einsteinsche / Einstein'sche Relativitätstheorie, ...*

13. In mehrteiligen Eigennamen schreibt man das erste Wort und alle anderen Wörter außer Artikel, Präpositionen und Konjunktionen groß: *der Schiefe Turm von Pisa, die Dritte Welt, der Blaue Planet, ...*

14. Obwohl nicht Teil eines Eigennamens, wird das Adjektiv auch in folgenden Fällen großgeschrieben:

* Titel, Ehrenbezeichnungen sowie Amts- und Funktionsbezeichnungen: *der Erste Bürgermeister / der Technische Direktor;*

* klassifizierende Bezeichnungen in Botanik und Zoologie: *die Schwarze Witwe / der Rote Milan;*

* Kalendertage: *der Heilige Abend / der Erste Mai;*

* historische Ereignisse und Epochen: *der Zweite Weltkrieg / die Ältere und die Jüngere Steinzeit.*

15. In Fachbegriffen können die Adjektive auch großgeschrieben werden: *Goldener Schnitt*

16. In der Allgemeinsprache kann das Adjektiv auch großgeschrieben werden, wenn hervorgehoben werden soll, dass die Verbindung in einer neuen Gesamtbedeutung gebraucht wird: *der Letzte Wille / der letzte Wille, Schwarzes Brett / schwarzes Brett, Weißer Tod / weißer Tod*

17. Folgt nach einem Doppelpunkt ein ganzer Satz, so wird das erste Wort großgeschrieben: *Freundlich blickte er das Mädchen an: Sie hielt ihm einen duftenden Blumenstrauß entgegen. Er wusste nicht mehr, wie viele es waren: drei oder vier?*

► DIE GETRENNT- UND ZUSAMMENSCHREIBUNG

1. Verbindungen von Substantiv und Verb werden in der Regel getrennt geschrieben: *Hofhalten, Kegelschieben, Maschine schreiben, Rad fahren, ...*

2. Substantiv und Verb sollen dann zusammengesetzt werden, wenn die ersten Wortbestandteile die Eigenschaften selbständiger Substantive weitgehend verloren haben: *eislaufen, kopfstehen, leidtun, nottun, ...*

3. Verben mit Substantiven Heim, Irre, Preis, Stand, Teil, Wett(e), Wunder als erstem Bestandteil werden weiterhin zusammengesrieben: *standhalten, heimkehren, heimreisen, irreführen, irrewerden, preisgeben, stattfinden, stattgeben, teilhaben, teilnehmen, wettmachen, wundernehmen, ...*

4. Bei untrennbaren Verbindungen werden Substantiv und Verb zusammengesrieben: *bergsteigen, maßregeln, schlafwandeln, schlussfolgern, ...*

5. Verben, bei denen sich noch nicht recht niedergeschlagen hat, ob sie trennbar oder nicht trennbar sind, können dann sowohl zusammen als auch getrennt geschrieben werden: *Dank sagen / danksagen, Gewähr leisten / gewährleisten, Haus halten / haushalten, ...*

6. Verbindungen von einem Verb im Infinitiv mit einem zweiten Verb werden getrennt geschrieben: *baden gehen, laufen lernen, spazieren gehen, ...*

7. Bei Verbindungen mit *bleiben* und *lassen* als zweitem Bestandteil ist bei übertragener Bedeutung auch Zusammenschreibung möglich. Dasselbe gilt für *kennen lernen*: *sitzenbleiben / sitzen bleiben, stehenlassen / stehen lassen, kennenlernen / kennen lernen, liegenlassen / liegen lassen, ...*

8. Verbindungen aus Partizip und Verb werden getrennt geschrieben: *gefangen halten, verloren gehen, ...*

9. Verbindungen aus Partikel und Verb werden zusammengesrieben: *entgegenkommen, weitermachen, zurückgeben, ...*

10. Verbindungen aus zusammengesetzten Adverbien und Verben werden getrennt geschrieben: *abwärts gehen, auseinander gehen, durcheinander bringen, vorwärtskommen, ...*

11. Es kann zusammen- wie auch getrennt geschrieben werden, wenn ein einfaches Adjektiv eine Eigenschaft als Resultat des Verbalvorgangs bezeichnet (sog. resultative Prädikative): *kaputt machen / kaputtmachen, klein schneiden / kleinschneiden, ...*

12. Es wird zusammengesrieben, wenn der adjektivische Bestandteil zusammen mit dem verbalen Bestandteil eine neue, idiomatisierte Gesamtbedeutung bildet: *krankschreiben (= für arbeitsunfähig erklären), kürzertreten (= sich einschränken), schwerfallen (= Müheverursachen), (etw.) spitzbekommen (= merken, durchschauen), ...*

13. Verbindungen mit Adjektiven auf *-ig*, *-isch* und *-lich* schreibt man zusammen: *übrigbleiben, fertigbringen, fanatischdenken, ...*

14. Verbindungen, die das Verb sein als zweiten Bestandteil enthalten, werden stets getrennt geschrieben: *auf sein, dabei sein, zusammen sein, ...*

15. Verbindungen von Substantiven, Adjektiven, Verben, Adverbien oder Partikeln mit adjektivisch gebrauchten Partizipien können sowohl zusammen- als auch getrennt geschrieben werden: *die Rat suchenden / ratsuchenden Bürger, eine allein erziehende / alleinerziehende Mutter, selbst gebackene / selbstgebackene Kekse, ...*

16. Verbindungen mit einem einfachen

unflektierten Adjektiv als graduierender Bestimmung können sowohl zusammen- als auch getrennt geschrieben werden: *allgemein gültig/allgemeingültig, eng verwandt/engverwandt, schwerkrank/schwerkrank, ...*

17. Verbindungen aus Wochentag und einer der Tageszeitangaben *Morgen, Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend, Nacht* werden zusammengeschrieben: *Mittwochmorgen, Dienstagabend, ...*

18. Sonstige Einzelfälle: *umso, wie viel, ebenso gut, so dass/sodass, irgendjemand, allzu bald, selbstbewusst, ...*

► DIE SCHREIBUNG MIT BINDESTRICH

1. Ist einer der beiden Bestandteile einer Zusammensetzung ein Einzelbuchstabe, eine Abkürzung, ein Initialwort oder eine Ziffer, dann ist ein Bindestrich zu setzen: *C-Dur, y-Achse, Fußball-WM, 9-jährig, 3-mal, ...*

Achtung! Nachsilben werden auch weiterhin ohne Bindestrich an Ziffern angeschlossen: *386er, 10%ig, ...*

2. Einige Verbindungen können nun wieder mit Bindestrich an andere Wörter angeschlossen werden: *ein 386er-PC, in den 80er-Jahren, ...*

3. Verbindungen aus Ziffern und dem Wortbestandteil *-fach* können neu auch mit Bindestrich geschrieben werden: *8fach/8-fach, das 8fache/8-Fache.*

4. Die einzelnen Bestandteile von substantivisch gebrauchten Zusammensetzungen werden durch Bindestriche miteinander verbunden, um die schnelle Erfassbarkeit zu sichern: *das Entweder-oder, das Als-ob, das Sowohl-als-auch, das Zum-Haare-Raufen, das In-den-April-Schicken, ...*

5. Bei mehrteiligen Zusammensetzungen,

in denen eine Wortgruppe oder eine Zusammensetzung mit Bindestrich auftritt, werden die einzelnen Bestandteile durchgekoppelt: *E-Mail-Adresse (zu E-Mail), Make-up-frei (zu Make-up), U-Bahn-Station (zu U-Bahn), ...*

6. Unübersichtliche Zusammensetzungen aus gleichrangigen, nebengeordneten Adjektiven werden mit Bindestrich geschrieben: *der wissenschaftlich-technische Fortschritt, ein deutsch-englisches Wörterbuch, ...*

7. Der Bindestrich kann bei mehrgliedrigen Fremdwörtern zur Unterstützung der Übersichtlichkeit gesetzt werden: *Black-out/Blackout, Feed-back/Feedback, Lovestory/Love-Story, ...*

8. Verbindungen aus Adjektiv und Substantiv können zusammengeschrieben werden, wenn der Hauptakzent auf dem ersten Bestandteil liegt (ohne Bindestrich!): *Hot Dog/Hotdog, Soft Drink/Softdrink, High Society, Electronic Banking, ...*

► DIE ZEICHENSETZUNG

1. Sind gleichrangige Teilsätze durch "und" verbunden, so setzt man kein Komma mehr: *Das Tor wurde geschlossen und viele mussten draußen bleiben.*

2. Man setzt ebenfalls kein Komma mehr zwischen Teilsätzen oder Wortgruppen bei folgenden Bindewörtern: *oder, bzw., sowie, wie, entweder ... oder, nicht ... noch, sowohl ... als auch, weder ... noch*: *Wollt ihr mitkommen oder habt ihr etwas anderes vor?*

3. Bei entgegengestellten Bindewörtern wie *aber, doch, jedoch, sondern* steht weiterhin ein Komma: *Die Hose ist schön, aber zu kurz.*

4. Bei gleichrangigen Teilsätzen kann man ein Komma setzen, wenn man

Missverständnisse vermeiden oder den Satz deutlicher gliedern will: *Ich malte die Berge() und meine Tochter pflückte Blumen.*

5. Beim erweiterten Infinitiv mit „zu“ muss nun kein Komma mehr gesetzt werden (persönliche Entscheidungsfreiheit): *Tanja beschloss() ins Theater zu gehen.*

6. Beim Infinitiv mit *um...zu, ohne...zu, anstatt...zu, als zu ...* muss weiterhin ein Komma gesetzt werden: *Er rief sie an, um sie zum Fest einzuladen.*

7. Unerlässlich ist das Komma immer dann, wenn Missverständnisse ausgeschlossen werden sollen: *Tanja beschloss abends, ins Theater zu gehen./Tanja beschloss, abends ins Theater zu gehen.*

8. Bei Infinitiv- und Partizipgruppen steht ein Komma, wenn ein Hinweiswort (darauf, darüber etc.) genannt wird: *Darüber, keine Süßigkeiten essen zu dürfen, ärgerte sich das Kind.*

9. Auch eine Wiederaufnahme der Aussage muss mit einem Komma kenntlich gemacht werden. Signalwörter sind *so bzw. das*: *Mit einer Zigarette im Mund und Bierflasche in der Hand, so kannte man ihn.*

10. Das Komma wird bei der wörtlichen Rede grundsätzlich nicht weggelassen: *„Sehen wir uns morgen?“, fragte sie ihn.*

► DIE WORTTRENNUNG AM ZEILENENDE

1. Die Buchstabenverbindungen *st* und *ck* müssen nun getrennt werden: *Pflas-ter, fins-ter, ers-ter, We-cker, ni-cken, Mü-cke, ...*

2. Bei einigen zusammengesetzten Wörtern hat man nun die Wahlmöglichkeit: *hi-nauf /hin-auf, he-run-ter/her-un-ter, da-run/dar-um, ...*

Die neue Rechtschreibung sollte Rechtschreibregeln leichter, einfacher und verständlicher machen. Sie sollte dafür sorgen, dass es nicht mehr so viele Ausnahmen zur Regel gibt. Ob diese Ziele erreicht wurden oder nicht, darüber kann man streiten, jedoch steht fest, dass es seit

ein paar Jahren immer mehr Menschen gibt, die offen zugeben, dass sie sich bei der Rechtschreibung schwer tun.

Wer sich allerdings eingehend damit beschäftigt, merkt schnell, dass die neuen Regeln in den meisten Fällen einen Sinn haben. Es ist auch eine Gewohnheits-

sache: Je öfter man beim Schreiben von Briefen, E-Mails, Newsletter etc. die neuen Standards berücksichtigt, desto schneller gewöhnt man sich an die neuen Schreibweisen. ■

LITERATURANGABEN

LEMPERTZ: Richtig schreiben / 2 Bände in einem: Deutsche Rechtschreibung & Fremdwörterlexikon, Edition Lempertz, 2006

WEBBIBLIOGRAPHIE

<http://www.rechtschreibrat.com/>

<http://www.neue-rechtschreibung.de>

http://www.duden.de/deutsche_sprache/neue_rechtschreibung/geschichte/seite_1.php

Primarbereich

Ein Mitmachprojekt für Grundschulen

Waldtiere auf Weltreise

Animais da floresta viajando pelo mundo - 2ª série do Ensino Fundamental

Magda Balsan¹, Dóris Lopes² e Evelin Scheer² | Colégio Imperatriz Leopoldina – São Paulo/BR

O projeto “Waldtiere auf Weltreise” (*Animais da floresta viajando pelo mundo*), idealizado e coordenado pelo Instituto Goethe de Munique, é um projeto voltado ao aprendizado da língua alemã para crianças, e consiste na visita de um animal de pelúcia alemão na escola. Ao todo são oito animais circulando pelas escolas alemãs do mundo. Ao nos inscrevermos no projeto, não sabíamos qual efetivamente viria nos visitar. Para nossa surpresa, recebemos o morcego “Flutter”, que imediatamente se tornou o mascote das aulas de alemão. Acompanhando o animal vem um diário, no qual são relatadas as experiências dele aqui, o que fez diariamente, o que conheceu sobre o país, sua interação com as crianças, etc. Logicamente tais relatos são feitos em alemão, língua comum a todas as crianças que participam do projeto mundialmente. A partir da visita do Flutter muitas atividades foram desenvolvidas com as crianças: jogos na informática, desenvolvidos pelos professores Kleber e Paulo, trabalhos manuais no laboratório de artes, caderno do projeto com todas as atividades registradas, que ficará como recordação, despedida do Flutter na cozinha experimental, etc. Ele visitou algumas crianças que foram sorteadas e puderam levá-lo como hóspede por um dia.

INFORMAÇÕES MAIS ESPECÍFICAS SOBRE O PROJETO:

Ziele und Vorteile, Vorteile und Nutzen für LehrerInnen, Methodik, Für wen ist das Projekt?, Worum geht es?, Die Reise, Wie kann eine Schulklasse mitmachen?, Die Arbeit mit dem Tier, Das Waldtier im Internet, Wie lange kann unser Waldtier bei uns bleiben? und bzw. die Vorstellung den Waldtieren.

siehe: Waldtiereinformationen www.goethe.de/lhr/prj/wdt/index.htm

Bilder: www.colegioimperatriz.com.br/deutsch/waldtierprojekt

REISETAGEBUCH

Der Aufenthalt von Fledermaus Flutter bei Colégio Imperatriz Leopoldina in São Paulo/Brasilien mit den 2. Klassen (vier Gruppen / 118 Schüler - 3x/ Woche) war von den 7. April bis den 10. Mai 2007.



¹ Magda Balsan – Coordenadora de Alemão
² Dóris Lopes e Evelin Scheer – Professoras

7.4.2007

Die Reise war etwas anstrengend. Ich bin ca. 6 Stunden mit dem Bus von Rio nach São Paulo gefahren. Leider ist niemand an diesen Tagen in der Schule, denn zur Zeit sind Osterfeiertagen. Ich fühle mich ein bisschen allein, werde aber die Zeit ausnützen, um etwas über São Paulo zu erfahren.

10. - 15.4. 2007

Diese war meine erste Woche am Colégio Imperatriz Leopoldina. Ich habe Frau Balsan, Frau Lopes und Frau Scheer kennengelernt. Sie waren sehr nett und aufmerksam zu mir. Die Kinder haben mich noch nicht gesehen, denn sie waren diese Woche intensiv mit einem Musical beschäftigt, das gestern (Samstag) stattfand. Es war echt toll! Fast 500 Kinder haben daran teilgenommen! Die Zuschauer waren total begeistert – ich war auch einer davon.

16.4.2007

Heute haben die Lehrerinnen ein Ratespiel mit den Kindern gemacht, und zwar sollten sie raten, welches Waldtier zu ihnen kommt. Sie wissen immer noch nicht, dass ich schon hier bin. Von 118 Schülern nur 6 denken, dass ich komme! Werden sie mich mögen? Ich bin gespannt, wenn sie mich endlich sehen. Hoffentlich haben sie keine Angst vor mir.

17.4.2007

Heute habe ich endlich die Kinder der 2. Klassen kennengelernt. Sie waren super lieb und wollten mich die ganze Zeit



umarmen und küssen. Ach, wie bin ich müde, aber auch sehr glücklich!

18. – 20.4.2007

An den letzten Tagen habe ich mit den Kindern gespielt und ihnen die anderen Waldtiere vorgestellt. Sie waren sehr neugierig und haben viele Fragen gestellt. Übers Wochenende will ich mal alleine sein, um mich richtig zu erholen. Die Woche war schön, aber doch sehr stressig.

23. und 24.4.2007

Mensch, sind alle Kinder hier fleißig! Jedes Kind hat heute ein Extraheft exklusiv für die Aktivitäten des Waldtierprojekts bekommen. Sie waren alle sehr überrascht und froh und haben versucht, alles schön und ordentlich zu machen. Ich habe auch ein

Heft bekommen! Ist das nicht super? Dazu ein Willkommenvorderblatt.

25.4.2007

Heute haben die Kinder für mich gesungen und wollten mit mir tanzen. Anfangs war ich sehr schüchtern, aber dann würde ich am liebsten nicht mehr aufhören. Es hat sehr viel Spaß gemacht! Die zwei Liedertexte kommen auch ins Heft!

26.4.2007

Hier in der Schule gibt es drei Informatiklabore. Heute haben wir schöne Computerspiele zum Thema Waldtiere gespielt, die die Informatiklehrer zusammen mit den Deutschlehrerinnen entwickelt haben. Z Beispiel: Ratespiel über welches Tier haben wir gehört. Memory mit Überraschungsbild! Es war sehr lustig! Leider hat meine Digitalkamera heute

nicht funktioniert: Ich habe vergessen, die Batterien aufzuladen... Schade!

Um Zahlen zu wiederholen und um Fledermäuse Ernährungsgewohnheiten kennenzulernen haben wir Verbindearbeitsblätter gehabt.

27.4.2007

Heute wurde wieder intensiv gearbeitet: Arbeitsblätter mit Lückentexten ergänzt, angemalt, gezeichnet, Wortschatz bearbeitet... Die Hefte werden jeden Tag schöner! Meins gefällt mir sehr.

Hier haben wir Hauptinformationen über jedes Tier gelernt. Welches Tier und wie ist es, wo und wie wohnt es, Familiengröße, Lebens- und Ernährungsgewohnheiten, usw. In einem Kreuzworträtsel haben wir alle Waldtiernamen bunt angemalt und einen Überraschungssatz herausgefunden und ihn daneben abgeschrieben.

28.4. – 1.5.2007

Erholungspause – langes Wochenende mit einem Brückenfeiertag. Das hört sich nicht schlecht an.

2.5.2007

Komischerweise waren die Kinder heute müde, obwohl oder gerade weil sie von einem langen Wochenende zur Schule gekommen sind. Heute bin ich bei Jéssica. Sie ist ein süßes Mädchen und passt gut auf mich auf.

3.5.2007

Helena hat ihr Geburtstag in der Schule gefeiert und ich war dabei. Sie hat sich über mich gefreut. Heute schlafte ich bei Luisa und ihrer Schwester Manuela.

5. – 6. 2007

Am Wochenende war ich bei Rafaela. Sie hat mich lieb behandelt. Wir sind einkaufen gegangen und haben im Restaurant ein typisches Gericht gegessen: "Feijoada" (Schwarze Bohnen mit salzigen Schweinefleischteilen). Mmm lecker!

7.5.2007

Heute bin ich etwas traurig, denn das ist die letzte Woche hier. Natürlich freue ich mich auf Joinville, aber ich weiß, dass ich meine lieben Freunden aus São Paulo vermissen werde...

8. und 9.5.2007

Wir waren zwei Tage im Kunstraum und haben dort tolle Arbeiten gebastelt. Zuerst haben wir eine Origami-Fledermaus gemacht, dann ein Puzzle zusammengesetzt und ins Heft geklebt und zum Schluss einen schönen Kinderfesthut mit einer Fledermausfigur vorne. Ein Junge hat gesagt, dieser sei der schönste Deutschunterricht, den er bisher erlebt hatte. Ah, ich habe inzwischen die Familien von drei Jungen kennengelernt: Rodrigo, Lucca und Bruno.

10.5.2007

Tja, es ist soweit und ich muss mich wieder auf dem Weg machen. Heute war mein letzter Tag am Colégio Imperatriz Leopoldina. Die Kinder haben mich mit einem besonderen Abschiedsfest überrascht, die haben die Fledermaushüte aufgehakt. Da gab es Schokoladenkuchen und Limo und ein typisches brasilianisches Konfekt, das die Kinder äußerst



gern essen: "Brigadeiros". Ich habe viele davon gegessen. Die schmecken wirklich göttlich! Frau Balsan hat mir das Rezept besorgt und ich war ihr dafür sehr dankbar. Außerdem haben die Kinder schöne Karten mit ihren Fotos gebastelt, die ich als Erinnerung an sie immer bei mir haben werde.

*Ade, São Paulo! Ade, liebe Kinder!
Es war sehr schön bei euch!*

Proporcionar às nossas crianças experiências prazerosas com a língua alemã tem sido nosso norte e temos presenciado seu entusiasmo e motivação em nossas aulas, motivo de grande realização para todos nós. Não deixem de conferir as fotos!

Bilder: www.colegioimperatriz.com.br/deutsch/waldtierprojekt ■



Cursos para leitura: o quê? Como? Para quem?

Priscilla M. Pessutti Nascimento* | USP

Na maioria dos atuais cursos de línguas, que são baseados na abordagem comunicativa, busca-se dar ênfase às chamadas quatro habilidades: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Entretanto, há pessoas que têm como objetivo principal ou único *ler* textos em língua estrangeira, geralmente por motivos acadêmicos ou por razões pessoais. Os cursos comunicativos não atendem, pelo menos não de imediato, a esse público de futuros leitores, que possui necessidades específicas e que não deseja prioritariamente desenvolver todas as habilidades ligadas ao aprendizado de um idioma. Sendo assim, para atender a esses alunos são desenvolvidos os chamados *cursos para leitura* – e é importante ressaltar que adotamos o nome de curso de língua *para* leitura (ou, simplesmente, curso para leitura) e não de curso *de* leitura por acreditarmos que se trata do ensino do *idioma* através de textos *para* a finalidade de leitura, e não de um curso de leitura em si¹. Também evitamos a terminologia “instrumental”, geralmente utilizada ao se falar de cursos voltados ao desenvolvimento da habilidade em questão, já que não há um consenso em relação ao uso desse termo. Acreditamos que seja mais adequado inserir os cursos para leitura nos cursos de “língua para objetivos específicos” (no caso do alemão, ALEFE, “alemão para fins específicos”).²

Devido ao número reduzido de interessados em cursos para leitura e às necessidades específicas de cada grupo, é muito difícil encontrar material pronto para atender a esses alunos, diferentemente do que ocorre em relação aos livros adotados nos cursos comunicativos. Desse modo, o professor que se vê frente à preparação de um curso para leitura precisa elaborar o material que vai utilizar e uma seqüência que considere adequada. Para isso, é preciso inicialmente que tenha claro que o objetivo de um curso para leitura é fornecer uma aprendizagem da língua estrangeira que permita a *leitura* de textos nessa língua. Assim, a base de apresentação do idioma é sempre o texto, o que não impede que outras habilidades sejam minimamente trabalhadas em alguns momentos. Desenvolver um pouco as habilidades orais, ou melhor, uma competência oral mínima pode ser relevante porque tanto a forma gráfica

*Mestre em Língua e Literatura Alemã

¹ Essa confusão se deu ao ministrarmos pela primeira vez um curso desse gênero através do Centro de Línguas da FFLCH-USP. O curso, chamado de “curso de leitura”, atraiu diversos alunos que já tinham conhecimento do idioma e que esperavam apenas ler e discutir textos.

² Os termos já consagrados em alguns dos idiomas são: *Lingua per Scopi Specifici* em italiano, *Français pour des Objectifs Spécifiques (FSO)* em francês, *English for Special Purposes (ESP)* em inglês. Em inglês há inclusive um nome para uma ramificação desses objetivos específicos, que é o *EAP (English for Academic Purposes)*.

quanto a fonológica permitem associações com elementos conhecidos, e esse é um dos pilares iniciais em que o aprendiz se apóia para entender os significados das palavras e começar a construir o sentido do texto. A ênfase, entretanto, é na compreensão leitora: os alunos devem *reconhecer* estruturas e vocábulos e *construir sentidos* a partir do que estão lendo, e não produzir na língua estrangeira. Por isso, a seqüência gramatical e as atividades realizadas em sala de aula diferem consideravelmente daquelas encontradas em cursos comunicativos.³

Em relação ao curso para leitura em si, como é o professor quem elaborará os materiais e a progressão didática, é necessário primeiramente que ele conheça o grupo. Para isso, além de conversar com a classe, deve ser passado um questionário em que se busque saber qual a área de atuação dos alunos, quais autores / obras da área eles já leram⁴ e quais precisam ler, que outras línguas já estudaram, por que querem fazer um curso para leitura, quais são suas expectativas e quanto tempo têm disponível para estudar fora da aula. É esse, assim, o ponto de partida. É importante lembrar que cursos para leitura devem ser desenvolvidos no desenrolar das aulas: o professor prepara um plano inicial, que deve ser constantemente (re)elaborado de acordo com os objetivos, necessidades e dificuldades dos alunos.

Tendo em vista as características do grupo, parte-se para a escolha de textos. Devem ser considerados o gênero textual (artigo acadêmico, resenha, biografia,

prefácio, etc.), o tipo textual (texto argumentativo, informativo, narrativo, explicativo, etc.), os fatores de textualidade (como coesão e coerência) e deve-se proceder uma análise em termos morfológicos, sintáticos, lexicais e textuais. A partir daí, das necessidades e do nível dos alunos, o professor poderá depreender um ou mais aspectos para trabalhar tanto no âmbito lingüístico (estruturas e vocabulário) quanto no que diz respeito ao encadeamento textual e às estratégias que serão desenvolvidas. Primeiramente, porém, será buscado um tipo de compreensão (global, seletiva ou detalhada) que permitirá uma determinada leitura do texto. Após ter sido lido, o texto poderá servir como suporte para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

Sendo assim, o trabalho pode ser dividido em fases: a fase pré-leitura, em que geralmente se formulam hipóteses sobre o conteúdo do texto; a fase de leitura, em que o texto é lido com um determinado enfoque; e a fase pós-leitura, em que se faz algo com o que foi depreendido do texto (como uma discussão a respeito). Além disso, há a fase de conscientização / fixação, na qual são trabalhados os fenômenos lingüísticos e textuais encontrados, e que pode ser realizada antes ou após a fase pós-leitura. Em todas essas fases diversos exercícios podem ser feitos, tanto de compreensão quanto de língua, bem como um trabalho com estratégias (como inferência de significados pelo contexto e pela análise da palavra ou da estrutura lingüística). Além disso, não podemos esquecer das questões de caráter

organizacional, como número e frequência de aulas, para elaborar um plano realista.

E quais as vantagens e aplicações de um curso para leitura? A nosso ver, uma vantagem clara de cursos de alemão para leitura decorre justamente do formato dos cursos comunicativos. Como o objetivo destes é desenvolver as quatro habilidades e costuma-se imaginar que os alunos vão viver nos países de língua alemã ou viajar para lá, dá-se ênfase a situações comunicativas reais e a textos cotidianos. O fato de o público ser geralmente heterogêneo também dificulta o trabalho com textos de áreas específicas. Em geral os livros didáticos trazem quase que exclusivamente textos adaptados ou fabricados, e muitas vezes para apresentar pontos gramaticais ou vocabulário de um determinado tema. Como pudemos constatar por experiência, após quatro anos de alemão, ou seja, ao término do que é considerado o nível básico (*Grundstufe*), os alunos lêem em geral textos apenas de forma global ou seletiva, e de forma mais detalhada somente textos fabricados. Por isso pode ser interessante que - se tiverem a leitura como um objetivo importante, o que é o caso de vários estudantes de Filosofia, por exemplo - façam paralelamente um curso para leitura, pois assim já poderão começar a trabalhar com textos mais ligados à sua área ou a seus interesses desde o início do estudo do idioma, sem ter que esperar quatro anos (ou mais) para tanto. Além disso, pode-se desenvolver um curso para leitura para alunos particulares, que muitas vezes procuram esse tipo de aula porque

³ Infelizmente neste breve artigo não podemos entrar detalhadamente em todas as questões ligadas à elaboração e execução de cursos para leitura. Para maiores detalhes, cf. NASCIMENTO, P.M.P. *Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão*. Dissertação de mestrado. 273 ff. São Paulo: FFLCH / USP, 2007.

⁴ É importante lembrar que um curso para leitura pode ser de dois tipos, segundo a distinção de PIETRARÓIA (1997: 72): *stricto-sensu*, ou seja, voltado à leitura de textos técnicos e em que os conhecimentos da área profissional do aluno o auxiliam na compreensão, ou *lato-sensu*, voltado à leitura de "qualquer tipo de texto por qualquer tipo de aluno".

querem ler textos na língua estrangeira e não encontram nas escolas um curso que atenda suas necessidades.

Outra aplicação dos cursos para leitura pode ser em cursos de graduação de Letras em que os alunos não têm conhecimento da língua estrangeira de sua habilitação, iniciando “do zero”. Fazer um curso para leitura paralelamente ao curso comunicativo poderia dar ao aluno uma visão geral mais rápida da língua e facilitar a “aprendizagem comunicativa” (naturalmente mais lenta), à medida que o aluno já ganharia um conhecimento receptivo de estruturas e de muitas palavras antes de ter de usá-las produtivamente. A mesma aplicação pode se dar em cursos de Letras com habilitação em Tradução: paralelamente ao curso comunicativo poder-se-ia estabelecer um curso para leitura, em que se trabalharia com textos de diversos tipos e gêneros, podendo-se incluir ao final da leitura também a tradução (já que, nesse caso, ela é um objetivo dos alunos). Por fim, poderíamos pensar ainda na aplicação de cursos para leitura nas escolas, principalmente no que hoje é chamado de Ensino Médio, já que é difícil desenvolver todas as habilidades ligadas à aprendizagem de um idioma no ambiente escolar devido ao grande número de alunos em sala e à baixa carga horária.

Para ilustrar mencionaremos um curso para a leitura de textos em alemão *stricto-sensu*, ministrado por nós através do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo no ano letivo de 2006. O curso, chamado de “Curso de alemão para a leitura de textos de Filosofia e Ciências Sociais”, contou com uma carga

horária de 45 horas semestrais no primeiro módulo e de 30 horas semestrais no segundo módulo. Resumidamente, podemos dizer que os alunos tinham adquirido, ao final do curso, conhecimentos gerais da língua alemã em termos de estrutura e de vocabulário (tanto vocabulário básico quanto específico das áreas em questão) e que compreendiam global e seletivamente pequenos trechos de textos relacionados a esses domínios do conhecimento; micros. Emos consder trechos mais detalhadamente ou mesmo traduzi-los para fins pessoais e acadalém disso, sabiam valer-se de obras de referência (como gramáticas e dicionários) para entender trechos mais detalhadamente ou mesmo traduzi-los para fins pessoais e acadêmicos. Entretanto, devido à baixa carga horária não foi possível que os alunos chegassem a uma leitura fluente, também pela dificuldade dos textos em questão – tanto em termos lingüísticos quanto de conteúdo, mesmo para pessoas da área – e devido às diferenças da língua alemã em relação ao português.⁵ Seria interessante propor um curso de maior duração para poder comparar os resultados e ver se é possível alcançar um grau de proficiência de leitura elevado em uma língua tão diferente da língua materna sem desenvolver as outras habilidades. E justamente por não sabermos até que ponto o desenvolvimento das habilidades orais é decisivo para que a leitura de um texto seja realmente fluente, nada impede que alguém faça um curso comunicativo paralela ou posteriormente a um curso para leitura. No nosso caso, devido à carga horária reduzida, recomendamos aos alunos desde o início que fizessem outros cursos (como os comunicativos)

se quisessem realmente se dedicar a autores de língua alemã e não apenas ter noções do idioma. E mesmo que o desenvolvimento das outras habilidades não se provasse tão necessário ou relevante caso cursos para leitura tivessem uma carga horária maior, qualquer contato com a língua estudada é sempre útil, ou seja, quanto mais contato, melhor. Como pudemos constatar ao longo do nosso curso, o conhecimento de palavras é importantíssimo para uma leitura fluente, e o contato com a língua em outras situações pode levar à aprendizagem de novos vocábulos, que poderão ser úteis em outros contextos. E tal contato pode se dar de forma otimizada com foco na aprendizagem em outros cursos, como os comunicativos.

No nosso curso, em que os alunos eram majoritariamente das áreas de Filosofia e Ciências Sociais, iniciamos o semestre trabalhando com listas de aulas de uma universidade alemã, a partir das quais introduzimos vocabulário, falamos sobre cognatos e internacionalismos, apresentamos substantivos compostos e o caso genitivo (muito encontrado em textos escritos e apresentado bem mais tarde em cursos comunicativos). Em seguida trabalhamos com bibliografias, citações, biografias, descrições de obras (sinopses) e definições. Após os alunos já terem um certo vocabulário geral e da área e terem visto diversas estruturas nos textos mencionados, começamos a trabalhar com trechos de textos dos autores que a maioria desejava ler (principalmente a partir do segundo módulo).

Para dar uma idéia do avanço dos

⁵ Os avanços dos alunos de cursos de espanhol ou de francês para leitura se dão em geral de forma muito mais rápida devido às semelhanças desses idiomas com a língua portuguesa.

alunos ao final do primeiro semestre – principalmente em comparação com alunos do primeiro estágio de cursos comunicativos –, apresentamos o seguinte texto, que fez parte da última avaliação do primeiro módulo:⁶

Literatur-Tipp

Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger.

Rosenberg, Jay F.

Man ist, wenn man mit der Philosophie beginnt, verhältnismäßig schnell vertraut mit ihren Themen. Sehr viel schwieriger ist es herauszufinden, was ein spezifisch philosophisches Argument ist und was gute von schlechten Argumenten unterscheidet. Rosenberg versucht in seinem Buch darzustellen, was philosophisches Argumentieren seiner Struktur nach ist oder sein sollte. Das Buch erörtert darüber hinaus anhand einer Vielzahl von Beispielen, wie man eigene philosophische Essays schreibt: wie man philosophische Thesen diskutiert, analysiert und kritisiert, und worauf es ankommt, wenn man eine eigene, neue These formulieren und verteidigen will.

Em classe haviam sido trabalhados textos semelhantes. Os alunos em geral levantavam hipóteses sobre o conteúdo (de acordo com o título do livro e o autor) e depois liam o texto de forma global ou seletiva (neste último caso, com perguntas a serem respondidas, exercícios de múltipla escolha ou de verdadeiro ou falso). Em seguida eram trabalhadas questões gramaticais e de vocabulário. O texto aqui apresentado foi uma questão da avaliação final do módulo 1: os alunos

deveriam dizer do que o livro tratava. Para isso podiam consultar o dicionário, uma gramática ou suas anotações.

Algumas das respostas (de alunos que nunca haviam estudado alemão antes):

“Trata-se de uma obra para iniciantes em filosofia, que busca introduzir o leitor na estrutura da argumentação filosófica. O livro discute como se escreve ensaios filosóficos próprios, como se discute, analisa e critica textos filosóficos, como se formula e defende uma nova tese própria.”

“[O tema central parece ser] ensinar o leitor a formular e analisar argumentos filosóficos. O livro debate como se escreve ensaios filosóficos: como discutir um texto filosófico, analisar e criticar.”

“O livro fala sobre o que é um bom argumento filosófico e como diferenciar um argumento bom de um ruim. Ele também dá vários exemplos de como escrever ensaios filosóficos e trata de como discutir, analisar e criticar teses filosóficas.”

É claro que outros alunos também deram respostas incompletas ou totalmente equivocadas, mas chegaram, a nosso ver, a um grau de compreensão de leitura em geral muito superior àquele de alunos de cursos comunicativos ao final do primeiro estágio.

Esperamos, neste breve relato, ter conseguido expor o que são cursos para

leitura e para quem eles se destinam; como o professor deve proceder, em linhas gerais, para sua elaboração e execução; e quais vantagens e aplicações eles podem ter, além de que é possível trabalhar com leitura sem desenvolver (tanto) as outras habilidades.

Aproveitamos para lembrar que é mais fácil para o próprio aluno manter a habilidade de leitura sozinho do que as outras habilidades. Parece também que ela é a mais difícil de ser perdida ao longo do tempo, caso o aluno interrompa seus estudos ou deixe de ter contato com a língua estudada. Além disso, com o advento da Internet, o acesso a diversos tipos de texto se tornou muito mais fácil e rápido. É um mundo novo a ser explorado, por professores e alunos.

Finalizamos citando Smith, que diz:

“Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em idéias ou acontecimentos em uma proporção e uma seqüência de nossa própria escolha. Não possuímos esse poder quando escutamos alguém falar, ou quando vemos um filme.” ■

⁶ Retirado de: <http://www.philo-forum.de/literatur/index.html> em maio de 2006.

BIBLIOGRAFIA

- NASCIMENTO, P. M. P. *Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática, com exemplos para o alemão*. Dissertação de mestrado. 273 ff. São Paulo: FFLCH / USP, 2007.
- PIETRARÓIA, C. M. C. *Percursos de Leitura: Léxico e Construção do Sentido na Leitura em Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989.

“Eu acho o alemão uma língua... e o povo...”: crenças de alunos sobre a língua e a **cultura-alvo**

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld¹ | Nelson Viana²

Ao ler o título deste trabalho, provavelmente logo vem à mente dos leitores professores de alemão (em serviço e pré-serviço) alguns adjetivos bastante recorrentes para completar a frase que o compõe, como língua *difícil*, *estranha*, *complicada*, ou até mesmo *impossível de ser aprendida*. Sobre o povo alemão, não raro tem-se que lidar com as imagens do povo de Hitler, de povo *frio*, *distante*. Tal fato foi a mola propulsora para o desenvolvimento de uma pesquisa, realizada na Universidade Federal de São Carlos, no interior de São Paulo.

Acreditamos que muitos professores chegam por vezes até a duvidar do prazer e da motivação intrínseca de seus alunos em aprender a língua alemã e em conhecer a cultura-alvo.

Em decorrência de uma perspectiva atual de ensino de línguas estrangeiras como aproximação de culturas e de língua sob uma compreensão ampla, encontramos hoje um grande número de estudos que focalizam a relevância de se trabalhar língua e cultura no ensino de língua estrangeira (LE). Além disso, inúmeras investigações apontam para o importante

papel da motivação e do interesse do aluno no processo de aprendizagem.

Tomando tais aspectos como premissa, intrigou-nos o fato de que muitos alunos de alemão como LE iniciam a sua aprendizagem imbuídos de imagens estereotipadas quanto ao idioma e ao povo alemão, calcadas, geralmente, em interdiscursos, em produções midiáticas, na memória coletiva, na interpretação subjetiva do *outro*. Tais imagens podem chegar até mesmo a desencorajar algumas pessoas ao início da aprendizagem da língua

alemã, ou, em outros casos, são levadas para a sala de aula e permeiam o processo de aprendizagem, compondo aspectos que devem ser objetos de reflexão por parte do professor, pois podem exercer influência negativa no processo.

Para descrever os mitos, ou imagens que se tem da língua e cultura-alvo, encontramos no construto “crenças” (Barcelos, 2004) os subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento da investigação e verificamos tratar-se de um conceito já bastante consolidado no campo do ensino e aprendizagem de LE. Diversos estudos apontam para a forte influência das crenças (de alunos e professores) no processo de ensino/aprendizagem, indicando a necessidade de ampliação de investigações na área.

Utilizamos, portanto, o conceito “crenças” para descrever as referidas imagens e as analisamos, focalizando suas possíveis origens e principais características, tendo em vista o suporte teórico da pesquisa. Tal procedimento possibilitou verificarmos similari-

¹ Mestre e doutoranda na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas e coordenadora pedagógica de cursos de alemão na escola Aliança Idiomas.

² Professor doutor no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

dades entre elas, o que nos permitiu propor a criação de três categorias distintas de crenças. Porém, antes de expormos a categorização proposta, apresentaremos de forma breve a metodologia da pesquisa.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa e base etnográfica, teve como objetivos: investigar as crenças quanto à língua e cultura alemã de brasileiros, candidatos a um curso iniciante de alemão e de 20 alunos do nível A1.1. Analisamos as principais características dessas crenças, investigamos suas possíveis origens, as possibilidades de sua compreensão, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de LE e, ainda, se elas se transformam no decorrer de um curso.

Para a formação do corpus, oferecemos na universidade o curso de extensão “Alemão para Iniciantes”. Como procedimento de inscrição para seleção dos alunos, o candidato deveria preencher um questionário aberto, descrevendo suas impressões sobre, bem como indicando o contato anterior com, a língua, o povo e a cultura alemã, apontando também para as possíveis origens das imagens descritas e a principal motivação para a aprendizagem do idioma.

A análise desses questionários (233, no total) configurou a primeira fase da pesquisa. Do total de candidatos ao curso, foram selecionados 20 estudantes para a participação como alunos efetivos. Os critérios de seleção foram definidos de forma a privilegiar os alunos que fossem estudantes de graduação ou pós-graduação, brasileiros, e que não tivessem qualquer histórico de aprendizagem formal

ou informal de alemão. Além disso, priorizamos aqueles candidatos que demonstraram encontrar-se imbuídos de crenças com características mais estereotipadas sobre a língua e o povo alemão, em especial, que considerassem a língua alemã, *difícil*, *agressiva* ou *impossível* e o povo *frio*, *estranho*, *distante*, a fim de podermos analisar a configuração das crenças antes, durante e após o período de curso.

A primeira aula marcou o início da segunda fase da pesquisa, que se estendeu até a aplicação do questionário e realização da discussão final sobre temas relacionados às crenças dos alunos (procedimentos adotados no encerramento do curso).

Para compor o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas foram utilizados o livro didático *Tangram Aktuell 1-Lektionen 1-4* (estabeleceu-se para o período do curso, o conteúdo proposto no livro - quatro lições -, correspondente ao nível A1.1) e materiais complementares diversos como diferentes jogos, trechos de filmes, figuras, folhas de exercícios e atividades complementares.

Para a realização das atividades, buscamos adotar procedimentos metodológicos em consonância com tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando promover um baixo *filtro afetivo*, no sentido de Krashen (1983), que pudesse levar a um aumento da motivação, do interesse, do prazer na aprendizagem, a um baixo grau de ansiedade, bem como buscando desenvolver atividades que promovessem a aproximação e o encontro de culturas. Tais propostas foram calcadas em pressupostos teóricos da abordagem comunicativa (Almeida Filho, 1993) e do ensino intercultural (Bolognini, 1993; Pires e Rohrmann, 1990).

CATEGORIZAÇÃO DAS CRENÇAS QUANTO À LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ

Ao analisarmos as características das crenças dos estudantes, verificamos a existência de elementos coincidentes. Com base em tal observação e tendo em vista os pressupostos teóricos da pesquisa, propusemos, conforme apontamos anteriormente, três categorias distintas para as crenças sobre a língua e a cultura alemã, a saber: *crenças tipicalizadas*, *crenças comparativas* e *crenças relativizadas*.

As *Crenças Tipicalizadas* são aquelas crenças de configuração mais fortemente estereotipada, não apenas no sentido negativo (por exemplo: *língua difícil*, *povo frio*), mas também em alguns sentidos de caráter mais positivo (por exemplo: *povo organizado*, *disciplinado*, *pontual*). As crenças dessa categoria são marcadas por mitos, clichês e estereótipos da língua e do povo, em parte, já descritos na literatura. Elas não se baseiam em experiências diretas com o objeto e têm como forte marca a ausência de reflexão e de embasamento objetivo para sua configuração. Originam-se, geralmente, na memória coletiva, em generalizações, no contexto social e/ou em referências etnocêntricas e não se fundamentam em experiências próprias com a língua, a cultura e/ou com o povo. Podem originar-se de comparações com a LM e/ou com outra LE conhecida. Todavia, quando ocorrem as comparações dessa categoria de crenças, elas não são explícitas. Sendo assim, não é possível saber ao certo se sua origem é de caráter etnocêntrico, generalista ou comparativo.

As *Crenças Tipicalizadas* sobre uma determinada língua ou povo variam em cada cultura. No sentido de estereótipo de Bausinger (2000), elas são como os *óculos invisíveis* específicos de uma determinada

cultura, utilizados para se olhar o objeto estrangeiro, que *dão cor à realidade, mas freqüentemente também a distorcem, aos quais, porém, as pessoas acostumam-se rapidamente*.³

Verificamos que as crenças desta categoria são caracterizadas, geralmente, por um distanciamento do aluno em relação à língua e/ou à cultura-alvo, por um sentimento de não identificação, não pertencimento, não reconhecimento em relação à língua e a cultura-alvo.

Com base em estudos já realizados, que apresentam descrições de imagens sobre a língua alemã, na definição de crenças e na categorização proposta neste estudo, estabelecemos, no contexto específico investigado, os seguintes exemplos de crenças tipicalizadas sobre a língua e povo alemão:

Crenças Tipicalizadas sobre a língua alemã: língua difícil, impossível, rude, agressiva, estranha, com sons guturais, fonética e escrita difícil, palavras grandes e a associação da língua com representantes do nazismo.

Crenças Tipicalizadas sobre o povo alemão: frios, fechados, disciplinados, sérios, preconceituosos, arrogantes, conservadores, diretos, objetivos, organizados, pontuais, metódicos.

Observamos que as Crenças Tipicalizadas verificadas nos dados configuram-se como preponderantemente negativas e tem caráter, por vezes, depreciativo. Todavia, algumas crenças tipicalizadas, recorrentes sobre o povo alemão, podem possuir conotação positiva.

As *Crenças Comparativas* se assemelham às *Tipicalizadas*, apresentando, todavia, a expressão explícita da comparação da

cultura e/ou língua-alvo com a materna, ou com outra cultura/língua estrangeira conhecida, marcando o etnocentrismo e a relação dicotômica *próprio ou conhecido/estranho*. Elas têm como importante marca a presença das conjunções subordinativas comparativas *mais...que, mais...do que, menos...que* ou *menos...do que*, ou ainda os termos, *...comparado a..., ...em comparação com..., ou ...semelhante a*.

Exemplos de crenças comparativas: o alemão é mais difícil que o inglês; o povo alemão é frio, comparado ao jeito de ser dos povos latinos.

As *Crenças Relativizadas* são aquelas menos marcadas pelos clichês existentes em uma determinada cultura, acerca de uma língua, um povo e uma cultura estrangeira. Geralmente tais crenças se configuram a partir do reconhecimento ou da revisão de estereótipos, em decorrência de acontecimentos sociais, culturais, econômicos ou políticos da contemporaneidade, da influência do meio sócio-cultural ou da experiência de contato direto com a língua e cultura-alvo. Elas podem originar-se da reflexão acerca da verossimilhança de clichês recorrentes, como podemos observar nos seguintes exemplos, extraídos dos questionários:

[...] existe a imagem de que os alemães são frios, mas...um amigo meu que morou lá disse que não é bem assim (...)

ou ainda,

[...] existe a imagem de que os alemães são frios, mas acredito que isso se trata de uma visão estereotipada.

As *Crenças Relativizadas* são aquelas

decorrentes da aquisição (em maior ou menor grau) de competência intercultural, uma vez que apontam para maior aproximação, entendimento e conhecimento do outro, maior tolerância frente às diferenças, maior sensibilização para com as marcas culturais, maior reconhecimento de estereótipos e reflexão acerca do *próprio*.

Consideramos ainda nesse grupo, as *Crenças Mistas*, como uma sub-categoria das *Crenças Relativizadas*, pois são compostas por *Crenças Tipicalizadas* em processo de relativização. Elas são decorrentes de reflexões sobre antigas crenças e configuradas, geralmente, a partir de relatos de amigos, do contato direto com nativos, da mudança do olhar ou da vivência em situação de imersão. Elas possuem como principal marca o uso das conjunções coordenativas adversativas *mas* e *porém*. Como exemplo de crença mista, temos enunciados como:

[...] sempre achei o povo frio, mas acredito se tratar de um estereótipo; ou ainda [...] achava (a língua) difícil, mas daí um amigo meu falou que não é tanto assim.

Ainda no que concerne às crenças quanto à língua e cultura alemã, verificamos que nessa categoria existe a predominância de características positivas, fato que evidencia maior aproximação em relação à língua e à cultura alemã. Selecionamos como exemplos representativos de crenças relativizadas e mistas sobre o idioma e o povo alemão, os seguintes:

Crenças Relativizadas quanto à língua alemã: não é difícil, é lógica, culta, interessante, importante, bonita, sonora.

Crenças Mistas quanto à língua

³ [...] Klischees, Stereotypen, Vorturteile sind unsichtbare Brillen, welche die Wirklichkeit einfärben und oft auch verzerren, an die man sich aber schnell gewöhnt.

alemã: língua difícil, **mas** não impossível; fonética complicada, **mas** é uma língua bonita; difícil, **porém** interessante.

Crenças Relativizadas quanto ao povo alemão: povo determinado, perseverante, inteligente, educado, que deu grande contribuição intelectual à humanidade.

Crenças Mistas quanto ao povo: povo frio, **mas** é o jeito deles de ser; povo sério, **porém** eficiente.

As categorias apresentadas (tipicalizadas, comparativas e relativizadas) não são excludentes, ou seja, um aluno pode apresentar mais de uma categoria ao mesmo tempo, o que aponta fortemente para o caráter dinâmico das crenças quanto à língua e a cultura-alvo.

RESULTADOS DA PESQUISA

Verificamos a partir dos registros da pesquisa, que as crenças quanto à língua passaram, no decorrer do curso, preponderantemente de *tipicalizadas* para *relativizadas* e os alunos demonstraram, ao final do curso de extensão, um aumento significativo do interesse em conhecer a cultura-alvo e da motivação pela aprendizagem da língua.

No questionário final e na subsequente discussão, eles apontaram para os procedimentos metodológicos como fator de influência na transformação de suas crenças, o que nos leva a inferir a importância de se adotar procedimentos característicos de uma abordagem comunicativa e intercultural de ensino. Procedimentos calcados em tais princípios mostraram-se bastante eficazes para

provocar uma maior aproximação da cultura, sensibilização para com as diferenças, maior familiarização com a língua e povo; inferimos ter ocorrido um processo de *desestranhamento* de tais elementos, tidos antes como *estranhos*.

Acreditamos que a pesquisa que realizamos poderá contribuir no sentido de levar professores a uma melhor compreensão das crenças de seus alunos e a refletir sobre os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula: tais procedimentos podem atuar de forma a reforçar possíveis crenças tipicalizadas, fato que pode levar a um distanciamento dos alunos da língua e da cultura-alvo, provocando falta de motivação e de interesse na língua. Por outro lado, procedimentos adequados podem favorecer a aproximação de culturas e o aumento do interesse na aprendizagem da língua. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

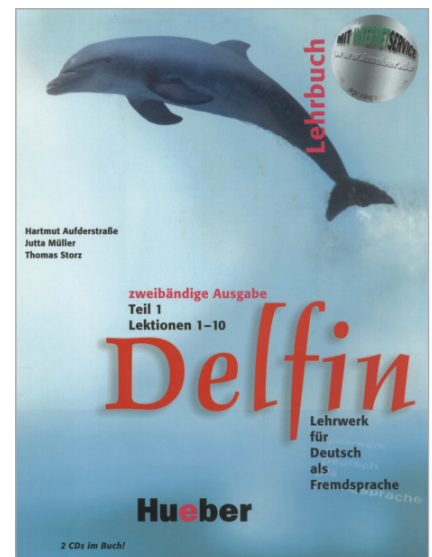
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993, 73 p.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.
- BAUSINGER, H. *Typisch Deutsch: Wie deutsch sind die Deutschen?* München: Verlag C. H. Beck, 2000, 173p.
- BOLOGNINI, C. Z. Estereótipos e ensino intercultural. *Projekt*, n 10, p. 21-25, 1993.
- KRASHEN, S. D. e TERRELL, T. *The natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: Alemany Press, 1983, 197 p.
- PIRES, M.C.A; ROHRMANN, L. *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache*-manual do professor. São Paulo: EPU, 1990, 219 p.
- ROZENFELD, C.C.F. *Crenças sobre a língua e cultura (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Línguas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Identidades culturais

em textos do Delfin: como trabalhar a diversidade em sala?

Poliana Arantes* | Faculdade de Letras/UFMG

Em meio às atuais transformações sociais ocorridas principalmente, devido ao legado da globalização¹, surgem em meados do século XIX várias discussões a respeito da organização social pós-moderna. Uma discussão interessante que delimitarei como meu objeto ao longo deste artigo é a questão das identidades na pós-modernidade. Esta discussão tem sido muito explorada a partir da observação de que o sujeito pós-moderno não é mais o portador de uma única identidade, mas de várias, em decorrência de uma série de fatores que serão a seguir discutidos. O interesse em investigar esta questão neste artigo diz respeito à observação deste fenômeno pós-moderno em textos de um livro destinado a aprendizes de alemão como LE, o *Delfin*. Os textos que ele contém ilustram muito bem o fenômeno da pluralidade de identidades que estamos vivendo, descrito e discutido por Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade*.



IDENTIDADE CULTURAL

A identidade cultural está sendo amplamente discutida na atualidade da teoria social em virtude da observância de um declínio das velhas identidades que outrora estabilizavam o mundo e o sujeito.

O sujeito fragmentado, dono de não uma como antes, mas de várias identidades é aquele que sofre a “crise de identidade”, como nomeia Hall. Segundo ele, esta crise é apenas “uma parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das

sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2000)².

A discussão que pretendo fazer ao longo deste artigo baseia-se na posição de Hall que é simpática a considerar que as

¹ Fenômeno este definido como um conjunto de processos que atuam numa escala global e atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas concepções de espaço-tempo, e o que faz tornar o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (MCGREW, 1992) McGrew, A. “A global society?” In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4a.edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

² HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P.7.

³ Sugiro que estes sejam os estereótipos mais difundidos da cultura alemã, pelo menos no Brasil.

*Mestranda em Linguística na Faculdade de Letras/UFMG.

identidades modernas estão sendo “descen-
tradas”, mas vale lembrar que não há um
consenso na teoria social a respeito deste
tema e até mesmo o conceito de identidade
é contestável e bastante complexo, pouco
desenvolvido, portanto, para ser infalível.
Nesse sentido, as formulações aqui feitas
são passíveis de contestação e falibilidade
teórica, não tem este trabalho o objetivo de
fornecer afirmações conclusivas e tampouco
verdades universais.

IDENTIDADES DESCENTRADAS E A “CRISE DE IDENTIDADE”

O argumento principal apontado por
Hall que corroboraria a tese do descen-
tramento da identidade está baseado em
um tipo de mudança estrutural que age
de forma a transformar as sociedades
modernas do final do século XX.

Tais mudanças são observadas na
fragmentação de algumas organizações
culturais, até então alicerces de localizações
sociais aos indivíduos, tais como: classe,
gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade.

As transformações sociais vão ainda
mais longe, atingindo o sujeito e sua
identidade pessoal, fazendo afetar a idéia,
de que ainda nos resta da antiga
formulação, de sujeitos integrados. Daí a
perda de “sentido de si”, que desencadeia
a descentração do sujeito e em conse-
quência, das identidades sociais como um
todo. A “crise de identidade” é o resultado
de um duplo deslocamento: a descentração
dos indivíduos de seu lugar no mundo
social e cultural; e da descentração de si
mesmos. (HALL, 2000)

Podemos observar o fenômeno da
“crise de identidade” a partir das
transformações sofridas pela concepção de
identidade do sujeito do Iluminismo até a
formulação de hoje de sujeito pós-moderno.

A identidade então é formulada como uma
questão a ser discutida quando se observa
que está passando por uma crise, e a crise
caracteriza um abalo em estruturas que
antes eram dadas como estáveis e
coerentes, mas que agora se deslocam em
direção à dúvida e à incerteza.

O sujeito do Iluminismo era centrado
na imagem do Homem racional, científico,
libertado do dogma e da intolerância e, uma
vez dotado de razão, tornava-se autônomo
e capaz de lidar com suas inseguranças,
medos e incertezas e diante do qual se
estendia a totalidade da história humana,
para ser compreendida e dominada.

Já a concepção de identidade obser-
vada no sujeito pós-moderno preconiza um
caráter móvel, “formada e transformada
continuamente em relação às formas pelas
quais somos representados ou interpelados
nos sistemas culturais que nos rodeiam”.
(HALL, 1987) Deste modo é perfeitamente
normal que um sujeito assuma diferentes
identidades em diferentes momentos e
ocasiões, identidades estas que não se
centralizam em torno de um “eu” estável
ou até mesmo coerente.

Devido à facilidade com que entra-
mos em contato no mundo de hoje, com a
multiplicidade de sistemas culturais e de
representações e significações dentro deles,
somos confrontados por várias opções de
identidades com as quais podemos nos
identificar, nem que seja por momento
determinado ou temporariamente. O cará-
ter cambiante da apropriação de identi-
dades é o foco principal do sujeito pós-
moderno, que procura adaptar-se de
acordo com a situação em voga.

A globalização tem, nesse sentido,
importância ímpar para que a difusão das
diferentes representações de identidades
viajem em curto espaço de tempo longas
distâncias, que outrora eram difíceis de
serem percorridas dado a existência de

barreiras físicas incapazes de viajar no
tempo, como fazem as informações atuais.

A dissolubilidade, flexibilidade das
relações e das estruturas, que estariam
fadadas ao fim de suas estabilidades foi
também observado por Marx e Engels
quando discorriam sobre a modernidade
no século de XIX com o início da Revolução
Industrial:

*“É o permanente revolucionar da
produção, o abalar ininterrupto de
todas as condições sociais, a
incerteza e o movimento eternos (...)
Todas as relações fixas e congeladas,
com seu cortejo de vetustas
representações e concepções, são
dissolvidas, todas as relações recém-
formadas envelhecem antes de
poderem ossificar-se. Tudo que é
sólido se desmancha no ar.”
(MARX e ENGELS, 1973)*

A única coisa que permanece e que é
estável é a mudança, assim as sociedades
modernas se caracterizam por tais
mudanças constantes e rápidas. As
identidades nesse sentido são como
roupas, que podem ser trocadas todos os
dias ou horários.

A mídia desempenha aqui um papel
importante e contribui muito para que
haja esse movimento fluido de identi-
dades. Hoje ela elege, populariza e
venera um determinado tipo ideal ou
determinados padrões comportamentais,
mas em contrapartida, amanhã eles
serão substituídos por outros e assim
sucessivamente.

No meio midiático várias são as
formas de apresentação de identidades
diferentes, exemplos disso podem ser
percebidos nas representações sociais
construídas nas telenovelas, nos progra-
mas de humor, nos “Big Brother” e, inclu-

sive nos telejornais, onde as disposições de apresentação de notícias consideradas boas são intercaladas às consideradas ruins, de forma tão rápida e superficial que não temos tempo de refletir sobre o que nos está sendo apresentado.

Em momentos como estes, vestimos a identidade dos revolucionários de pijamas, que se chateiam e indignam-se com as injustiças, mas logo depois são confortados pelo resultado do jogo de futebol e nos despimos da identidade de cidadão para usar a de torcedor. Não obstante, mais uma vez e mais tarde, quando começar a novela, outras identidades serão assumidas e temporariamente estabelecidas; estas poderão ser eternas somente enquanto durar o capítulo.

Neste âmbito, os textos por mim analisados no livro *Delfin* de alemão para estrangeiros segue em certa medida, alguns dos padrões de apresentação identitária que a mídia apresenta, mas com uma diferença ímpar que, na minha opinião, classifica o livro com vantagem muito superior à mídia: a não delimitação temporal para a reflexão das informações.

Uma vez que os textos escritos não respondem a uma ordem temporal estabelecida pelo enunciador, os leitores tornam-se assim autônomos e podem eles mesmos ser os responsáveis pela forma com que receberão e interpretarão as informações. Na mídia, principalmente televisiva, tal autonomia não é perfeitamente possível, dado que os tempos foram estabelecidos a priori e seguem uma exigência externa, não respeitando a demanda do telespectador.

O telespectador é assim obrigado a acostumar-se com tal divisão temporal e, na maioria das vezes isso não acontece, prejudicando a reflexão e aprofundamento acerca do tema apresentado. Não obstante, em minha análise dos textos do *Delfin* e

dos exercícios que complementam os mesmos, observa-se que, por serem textos impressos há uma vantagem maior porque o aluno pode estabelecer o tempo que quiser para ler e compreender o que está sendo lido. Não obstante, existe um obstáculo a ser vencido pelo professor, que é o caso de alunos que condicionam a atividade de leitura à simples codificação da LE, o que prejudica imensamente a compreensão. A meu ver, os exercícios que seguem o texto não auxiliam na compreensão e não levam o aluno à prática de uma reflexão crítica acerca do texto, sendo esta uma responsabilidade a ser trabalhada pelo professor. Assim, a reflexão crítica pode ser prejudicada se o professor não faz, por sua conta, uma discussão e instiga a problematização. Abordarei esta questão de forma mais detalhada no item a seguir.

OS TEXTOS DO DELFIN E SUA RELAÇÃO COM AS IDENTIDADES NA PÓS-MODERNIDADE

Para minha análise constituí um corpus com os 20 textos que o livro *Delfin* apresenta para serem trabalhados no tópico *Lesen* e seus respectivos exercícios de compreensão. Não obstante, apresentarei uma pequena amostra do meu estudo de caso, exemplificando minhas formulações teóricas com apenas alguns dos textos, dado o espaço limitado para apresentá-los em um único artigo.

O livro *Delfin* é direcionado para alunos que queiram aprender o alemão como língua estrangeira e é destinado a ser um aparato teórico de classes de alemão básico, que compreende os níveis A1, A2 e B1, exigidos pelo *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*.

Os textos do livro abordam vários

Os textos do Delfin não
trabalham com visões
estereotipadas, comuns na
mídia, sobre a cultura alemã.

tipos textuais diferentes, como carta pessoal, entrevista de revista, artigos de jornais e revistas, reportagens, etc. e, assim, diferem-se também quanto ao tamanho, complexidade vocabular e gramatical. Pretendo contudo demonstrar que desde então, ele já evoca a questão da multiplicidade de identidades e apresenta seus temas com uma multiplicidade de vozes, não rotulando sujeitos, ações, e, tampouco apresentando verdades universais, uma vez que apresenta determinada problemática sempre com pelo menos duas visões diferentes, uma pró e outra contra. Quando possível, opiniões de vários sujeitos diferentes são evocadas.

Ressalto também um aspecto muito interessante que observei que é o de não trabalhar com visões estereotipadas, principalmente no que tange à identidade nacional alemã, uma vez que estereótipos recorrentes na mídia acerca da Alemanha não são abordados no livro. Pouco ou nada se fala a respeito de cerveja, batatas, Lederhose e Oktoberfest³.

O texto da lição 2 traz o título *Rekorde, Rekorde*. Este texto apresenta 4 pessoas que moram em alguma cidade da Alemanha e que fazem algum tipo de atividade em pouco tempo, ou seja, elas batem alguns recordes por desempenharem uma determinada atividade em um curto espaço de tempo.

Através da apresentação dos personagens principais do texto, já são inseridas diferentes identidades, uma vez que há presença de diferença étnica e de gênero,

diferem também neste contexto as idades e as profissões. Os recordes dão os seguintes: o primeiro consegue distinguir até dezoito tipos de água mineral, uma enfermeira consegue trocar um pneu em vinte e sete segundos, um desenhista desenha seis rostos em dois minutos e um barbeiro que tira a espuma de barbear, com uma gilete, de trinta balões sem estourá-los.

A partir da apresentação das diferentes identidades incorporadas pelas 4 pessoas, percebemos que há algumas desconstruções de sentidos-comuns, como o machismo por exemplo, no caso da mulher, que além de enfermeira é capaz de desempenhar um trabalho considerado rude e pesado, feito em sua maioria por homens.

Não obstante, vale lembrar que esta desconstrução pode não ter sido intencional, uma vez que o tratamento do feminino na Alemanha é muito diferente do que temos no Brasil, nesse sentido, levamos em consideração o impacto das informações transmitidas ao público leitor brasileiro do livro didático.

O livro contribui para a construção de uma visão moderna apresentando as diferenças identitárias como parte do processo de uma sociedade sem preconceitos.

Poderíamos esperar encontrar formulações de uma identidade nacional alemã no *Delfin*, que é um livro cujo objetivo é a apresentação do alemão aos estrangeiros. Porém não é o que acontece. Ele não se mostra partidário e fornece poucas informações acerca de costumes culturais típicos de diferentes regiões, um exemplo

disso pode ser observado no capítulo sobre festas. As festas apresentadas não são típicas alemãs, são festas recorrentes em outras localidades. O Oktoberfest, festa tradicional da cerveja que ocorre no mês de Outubro na região de Munique, não é sequer mencionada. Parece que o livro não está preocupado em difundir estereótipos da cultura alemã. Ele pretende integrar-se às diferenças culturais em todos os âmbitos (gênero, etnia, classes) para apresentar um país multicultural.

A identidade nacional, quando é apresentada nos textos, faz-se por meio da intervenção subjetiva de alguns personagens, que pretendem apresentar uma história particular de vida, o que pode ser traduzido como a representação simbólica do sentimento de nação, de identidade nacional.

A representação de identidade nacional alemã pode ser observada em apenas dois textos, que são totalmente subjetivos e, pretendem apresentar a visão de um integrante alemão acerca de fatos que dizem respeito à sua identidade nacional. Desta forma, os textos são apresentados fazendo o uso de tipologias textuais que possibilitam a subjetividade.

O primeiro texto é *Liebe Farida*, trata-se de uma carta pessoal que discorre sobre os preparativos do período natalino em uma casa alemã. O segundo, *Menschen, so alt wie die Bundesrepublik Deutschland*, é uma entrevista de revista com um cidadão alemão que viveu o período da 2ª guerra mundial e narra seu passado de forma saudosista.

A escolha dos tipos textuais, uma carta e uma entrevista são fundamentais para que a identidade nacional ganhe espaço, uma vez que ela se personifica na figura do sujeito, construindo em ambos os textos, o discurso da cultura nacional que tem suas raízes no passado.

“O discurso da cultura nacional não é assim tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade.” (HALL, 2000)

Há, portanto, o reconhecimento da identidade nacional alemã somente nestes dois textos supracitados. O que corrobora que o objetivo do *Delfin* é ser um livro multicultural, acolhedor das diferenças, capaz de lidar com as diferentes identidades dos leitores.

Nesse sentido, o livro compartilha de uma visão muito moderna ao considerar as diferenças identitárias como parte do processo de uma sociedade sem preconceitos, acolhedora e ética. O contato com o diferente é o primeiro passo para que saibamos respeitar uns aos outros, e a meu ver, os textos do livro *Delfin* contribuem para esta construção de sociedade.

Não obstante, os exercícios que acompanham os textos não possibilitam a reflexão crítica dos alunos em torno das problemáticas apresentadas. Não há espaço para a discussão e os exercícios admitem somente uma resposta. São exercícios estruturais que se limitam somente à compreensão *ipsis literis* do texto, como por exemplo: marcar o que consta no texto, o que não consta, qual personagem disse quais frases, etc.

Para esta abordagem contemplada no livro, há muitos prós e contras, e a principal crítica a que me dedico é a de não prezar por uma formação reflexiva e autônoma do aluno a se posicionar frente às mudanças contemporâneas da sociedade atual.

O mundo está cada vez mais integrado, mas faltam atitudes mais responsáveis e éticas por parte dos sujeitos para que possamos conviver com o que nos é à primeira vista diferente e estranho. Assumir esta ou aquela

identidade não deveria ser motivo para nos esquivarmos da responsabilidade em assumir as conseqüências de tal escolha. Para tanto, a reflexão crítica pode ser um bom caminho que leve ao agir ético. Acredito que o livro didático,

assim como o professor, deveriam se preocupar mais em levar esta consciência crítica a seus alunos, dada a posição de referência que representam para os mesmos. Vamos tentar? ■

BIBLIOGRAFIA

- AUFDERSTRASSE, H.; MÜLLER, J.; STORZ, T. *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, 2001.
- HALL, S. Minimal Selves, in *Identity: The real Me*. ICA Document 6. Londres: Institut for Contemporary Arts, 1987.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. In: *Obras Escolhidas*. Lisboa: "Avante!"; Moscou: Progresso, 1973.
- MCGREW, A. "A global society?" In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Blended **Learning** am **Goethe-Institut** Rio – ein **Erfahrungsbericht**

Ebal Sant'Anna Bolacio | Goethe-Institut Rio de Janeiro; Colégio Cruzeiro Rio de Janeiro; ICG (Instituto Cultural Germânico) Niterói/RJ

Dem Einsatz der (mittlerweile gar nicht mehr so) neuen Medien im Fremdsprachenunterricht kann sich kein moderner Lehrer, der etwas auf sich hält, entziehen. Richtig eingebaut können Internet, Lernsoftwares, Email-Projekte u.a. ein sehr effektives Werkzeug beim Erlernen einer Sprache sein. Leider haben viele DaF-Lehrer immer noch Berührungsängste damit¹.

Der Computer wird uns Dozenten (Gott sei dank) wahrscheinlich nie ersetzen können. Dennoch gibt es inzwischen neue Kurstypen, die die Aufgabenverteilung im Lernprozess einer Fremdsprache neu strukturieren: die so genannten Blended-Learning-Kurse oder kombinierte Sprachkurse.

Dieser Sprachkurstyp besteht in erster Linie aus Präsenzphasen und Onlinephasen. Es gibt verschiedene Modelle: O(nline)-P(räsenzphase)-O, oder P-O-P, P-P-O-P-O usw.

Für die meisten Kurse stehen Lernplattformen im Internet bereit, auf denen

Lehrer und Lerner sich während der Onlinephasen austauschen können, aber die auch eine Reihe von Aufgaben ermöglichen, wie Chats, Foren, Wikis² usw. Viele Kurse arbeiten darüber hinaus mit einem kurstragenden Lehrwerk; andere haben wiederum eigens für Onlinekurse erstelltes Lehrmaterial, wie z.B. das Lehrwerk *Redaktion-D*³, das vom WoltersKluwer-Verlag in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut konzipiert wurde. Das Goethe-Institut möchte in Zukunft den Einsatz von den so genannten neuen Medien in seinen Kursen noch stärker fördern.

Das Goethe-Institut bietet auf der ganzen Welt kombinierte Sprachkurse an. An einigen Instituten finden schon seit einiger Zeit sehr erfolgreich Lehrerfortbildungen „halbvirtuell“ statt, wie z.B. Lehrerfortbildungen am Goethe-Institut Kairo für Nordafrika und den Nahen Osten, oder in Lima (DLA-Ausbildung) und Rio (Fernstudium für Deutschlehrer Universität Kassel/Universidade Federal da Bahia/Goethe-Institut)⁴.

An vielen Standorten werden regelmäßig Sprachkurse auf der Basis von Lehrwerken wie *Schritte International* (Goethe-Institut Minsk) oder *Redaktion-D* (Madrid, São Paulo, Buenos Aires, Neudelhi u.a.) angeboten.

Am GI-Rio wurden ebenfalls bereits zwei kombinierte Sprachkurse mit *Redaktion-D* durchgeführt. Im ersten Semester 2006 (März bis Juli) fand ein A1.1-Kurs statt, an dem 5 Lerner teilnahmen. Es waren vor allem Studenten,

¹ Eine Sammlung von interessanten Artikeln zu dem Thema Internet und die Nutzung der neuen Medien im DaF-Unterricht erschien in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, Heft 33 – 2005.

² Wikis kommt aus dem Hawaiianischen und bedeutet „schnell“. Es handelt sich um kooperative Aufgaben im Internet, in denen jeder mitschreiben, mitgestalten, ja „mitmischen“ kann. Das bekannteste Beispiel dafür ist die umstrittene Online-Enzyklopädie „Wikipedia“.

³ Es gibt *Redaktion-D* in verschiedenen Versionen, und zwar für verschiedene Medien: Radio, CD, DVD und Fernsehen.

⁴ Der Autor dieses Artikels nahm Anfang Dezember 2007 an einer GI-internen Fortbildung für Toren von kombinierten Sprachkursen in der Münchner GI-Zentrale.

die keine Zeit hatten, jede Woche ins GI zu kommen und trotzdem die Sprache lernen wollten. Für diesen Kurs stellte das GI die Lernplattform Blackboard® zur Verfügung, die für den Lehrer unter anderem als „Verwaltungszentrum“ und für die Schüler als Treffpunkt diente. Die meisten Aufgaben wurden jedoch vorwiegend per Email erledigt, die an den Tutor geschickt wurden und innerhalb von 2 Tagen korrigiert zurückgesendet wurden. In den Onlinephasen arbeiteten die Teilnehmer mit der Software von Redaktion-D, die eine spannende Kriminalgeschichte als Film in Kapiteln und etliche interaktive Übungstypen dazu enthält. Es besteht auch die Möglichkeit, seine Stimme aufzunehmen und sie mit dem gehörten zur Selbstkorrektur zu vergleichen, Internetrecherchen und viele andere Aufgaben.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Teilnahme an solchen Elearning-Kursen ist die Bereitschaft, die Aufgaben selbständig zu erledigen. Der Tutor greift ermunternd bzw. sanft ermahnend in den

Lernprozess ein; die Lernerautonomie muss aber gegeben sein, sonst droht das ganze Projekt zu scheitern.

Es mag an der brasilianischen Lerntradition liegen, die immer noch sehr lehrerzentriert ist, dass die meisten Teilnehmer die Aufgaben nicht rechtzeitig (wenn überhaupt) erledigten, so dass die Präsenzphasen zum Lernen und nicht – wie vorgesehen – zum Vertiefen und zum In-die-Praxis-Umsetzen benutzt werden mussten.

Trotzdem waren die Teilnehmer zufrieden, wenn auch aus Lehrersicht bis auf 2 Ausnahmen weniger Fortschritte als erwartet erzielt wurden. Im Prinzip sollte man in einem Semester das Lernpensum von zwei „normalen“ Semestern schaffen, d.h. der Teilnehmer sollte in der Lage sein, die Prüfung Start-1 (Niveau A1.1) zu bestehen.

Im zweiten Semester 2006 (August-Dezember) wurde der Kurs auf die Bitte von 4 Teilnehmern hin auf dem Niveau A1.2 angeboten und fand wie im ersten

Semester alle 3 Wochen am Samstag-nachmittag statt.

Als Tutor der beiden Kurse ziehe ich folgende Bilanz:

- *Es muss sehr eingehend beraten werden, damit nur die Teilnehmer, die tatsächlich ins Profil passen (selbständig arbeiten können, PC-gewohnt) sich für diesen Kurs anmelden;*
- *Man muss als Tutor die Teilnehmer sehr viel motivieren, um sie „bei der Stange“ zu halten. Auch wenn Telefonberatung angeboten wurde, bleibt meines Erachtens der Kontakt per Email der beste Kommunikationskanal;*

2008 wird erneut ein Kurs auf dem Niveau A1.1 mit Redaktion-D am GI-Rio angeboten. Für diesen neuen Kurs steht eine neue Plattform zur Verfügung: Moodle, die bereits an vielen Instituten eingesetzt wird. Der Kurs soll zwei Semester laufen und zu den Prüfungen Start-1 und Start-2 führen. ■

Dicas de pronúncia do Alemão: fonética e fonologia

Gean Damulakis | Doutorando em Linguística / UFRJ

Quando falamos de pronúncia, falamos, sobretudo, do aspecto segmental – a articulação propriamente dita dos sons da fala (ou fones). O nome da ciência que estuda os mecanismos envolvidos na produção dos fones é a Fonética. Já a Fonologia, por sua vez, estuda como os sons de uma determinada língua são capazes de opor significado, desvelando como funcionam e se distribuem. A unidade em Fonologia a qual podemos associar ao fone é o **fonema**.

Quando crianças, adquirimos uma língua materna (doravante L1) ou mais, nos seus variados aspectos, sem muitas dificuldades e muito rapidamente. Depois de certa idade, ao tentar aprender uma segunda língua (doravante L2), o processo não se dá assim de forma tão automática, exigindo um esforço maior por parte do aprendiz. Por esse motivo, recorrer a lições da Fonética e da Fonologia pode ser muito útil para pessoas que estão aprendendo uma L2, ao menos no que diz respeito a articulação dos sons da língua alvo e a processos fonológicos.

No que tange aos fones, o alemão padrão (doravante AP) não costuma

oferecer grande dificuldade para o falante do português brasileiro (doravante PB¹), uma vez que o PB traz no seu inventário fonético quase todos os segmentos que existem no AP. Entretanto, existem alguns pontos que devem ser observados pelos falantes de PB, para garantir uma comunicação em alemão com maior inteligibilidade para um falante nativo.

Sabemos que os sons estão em um contexto e que, por isso, eles costumam se influenciar mutuamente, uma vez que pronunciamos os sons em um *continuum*. Se pronunciarmos a sílaba ‘chi’ de ‘chicória’ (ou ‘schi’ de *schick*, ‘chique’) e a sílaba ‘chu’ de ‘chuva’ (ou ‘schu’ de *Schutz*,

‘proteção’) alternadamente, verificaremos que o primeiro som (seu símbolo do IPA² é o [ʃ]) de ambas as sílabas não é exatamente igual. Isso acontece porque, na segunda sílaba, os lábios se preparam para a articulação da vogal ‘u’, arredondando-se, provocando o que chamamos de pronúncia labializada da consoante [ʃ^w]³. No caso do AP e do PB, diferentemente de outras línguas humanas, podemos prever a labialização da consoante antes de uma vogal arredondada, como ‘o’ ou ‘u’, por exemplo. É essa previsibilidade que nos leva a *não perceber*, ao menos sem esforço meta-cognitivo, que há diferença entre esses dois sons, quer sejamos falantes de AP, quer de PB. Em outras palavras, ignoramos a diferença (articulatória e acústica) entre as duas produções da consoante devido à falta de relevância dessa diferença.

No entanto, nem sempre ocorre como no exemplo acima. Casos há em que a previsibilidade da L1 não se encaixa na L2, ou vice-versa. Como exemplo, podemos citar o caso da palatalização do

¹ Embora boa parte das asserções aqui feitas possa valer também para o português europeu, optamos por fazer um recorte para o português do Brasil.

² IPA (International Phonetic Alphabet) é o Alfabeto Fonético Internacional.

³ O w sobrescrito significa que a consoante é pronunciada com labialização.

/t/ do português. Para muitos falantes do PB, sempre que essa consoante ocorrer antes de [i], ela soará como [tʃ]. Assim, temos, '[t]a[t]u', '[t]oca', '[t]erço', mas '[tʃ]ípico'. O mesmo não ocorre no alemão: [t]at 'ação', [t]ee 'chá', [t]in[t]e, 'tinta'. Em termos fonéticos, [t] e [tʃ] são sons distintos, em qualquer língua em que ocorram, sendo a primeira um som oclusivo (ou, mais especificamente, plosivo) e o segundo um som africado. Fonologicamente, entretanto, podemos dizer que em português os sons estão vinculados a uma mesma entidade abstrata - o fonema (o fonema /t/ do PB se realiza como [tʃ] diante de [i] e como [t] nos demais ambientes⁴). Já em AP, esses sons se vinculam a entidades fonológicas distintas (o fonema /t/ se realiza como [t], e o fonema /tʃ/ se realiza como [tʃ]). O mesmo é válido para o fonema /d/ (com os alofones [d] e [dʒ]). Dessa forma, falantes de PB que realizam a chamada palatalização do /t/ (e do /d/) têm a tendência de repeti-la no alemão. O oposto também ocorre: o falante de AP, de início, não realiza a palatalização ao aprender o PB.

Supomos aqui que o leitor já tenha alguma intimidade com termos vinculados ao aparelho fonador, como dentes incisivos, zona alveolar, palato, véu palatino, glote, entre outros. Isso posto, listamos abaixo algumas dicas de pronúncia do alemão. Nosso ponto de partida é o inventário de sons dessa língua.

Sistema vocálico do AP

Foneticamente, existem em AP cerca de 17 sons vocálicos, se considerarmos a duração (v. Quadro 1). Das vogais anteriores, aquelas em cuja produção a parte anterior (ou frontal) da língua avança, ou seja, dirige-se para frente, há as não-arredondadas ([i], como o 'í' de

'ali', [e], como o 'é' de 'lé', [ɛ], como o 'é' de 'fé') e arredondadas ([y], [ø] e [œ], sem equivalentes no português). Vogais arredondadas são aquelas para cuja produção é necessário o arredondamento dos lábios. Sendo assim, o que as diferencia entre si é que na articulação das três primeiras os lábios estão distensos, e na das últimas, arredondados. Dessa forma, podemos dizer que para articularmos um [y], basta articularmos um [i] e arredondarmos os lábios (como para a pronúncia do [u]). Isso vale para [e] e [ø], de um lado, e para [ɛ] e [œ], de outro.

Já para as vogais posteriores, aquelas que articulamos com a parte posterior da língua, ou seja, a língua recua para sua produção, todas são arredondadas, a exemplo do que ocorre em PB. Assim, as vogais posteriores no alemão são: [u], [o] e [ɔ]. As outras duas têm articulação muito semelhante à das vogais [u] (como em 'tu'), [o] (como em 'xô!') e [ɔ] (como em 'pó') do PB⁵. A essas devemos acrescentar as vogais centrais: [ə], [ɐ], [a] e [ɑ], que, fonologicamente, podem ser consideradas

dorsais. A vogal [ɑ] é pronunciada muito proximamente do que é a vogal [a] em PB (o primeiro 'a' de 'casa') só que com a língua um pouco mais abaixada.

Observemos, no quadro 1, que são dadas as formas ortográficas em que as vogais aparecem. O símbolo (:) indica, na transcrição fonética, que a vogal que o antecede é longa. Note, por exemplo, que a presença de um *h* após uma vogal ou a grafia de duas vogais indicam maior duração, como em *Bühne, Zahn, ihm, Höhle, Moos, See, Liebe*; a vogal que antecede consoantes duplas é sempre breve (e aberta, no caso das médias): *Gott, gönnen, Schutz*. Isso significa que o AP é relativamente fiel à escrita. Dessa forma, é muito fácil para uma pessoa ler em voz alta algo escrito em AP e, mesmo que não entenda o que lê, ser entendida, desde que tenha em mente algumas dicas a respeito da transposição escrita - fala.

O número de fones é sempre maior que o número de fonemas. Segundo Schane (1973), os fonemas vocálicos são apenas 7 (v. Quadro 2).

Quadro 1

[i:]	Liebe 'amor', Igel 'porco-espinho', ihm 'ele, o - acusativo', Vieh 'gado'.
[ɪ]	List 'astúcia', Stimme 'voz'.
[e:]	lesen 'ler', Mehl 'farinha', See 'mar / lago'
[ɛ]	Eltern 'pais', älter 'mais velho', Stelle 'lugar', Fülle 'caso - pl.'
[ɛ:]	schälen 'descascar', Pfähle 'estaca - pl'.
[ə]	geheim 'secreto', Rose 'rosa'.
[ɐ]	Winter 'inverno', Tür 'porta'.
[a]	man 'se - suj. ind.', Kanne 'jarro'.
[ɑ:]	Dame 'dama, senhora', Zahn 'dente', Aal 'enguia'.
[u:]	Bruder 'irmão', Kuh 'vaca'.
[ʊ]	Schutz 'proteção'.
[o:]	Moos 'musgo', Los 'sorte', Bohne 'feijão'.
[ɔ]	von 'de, prep.', Gott 'deus'.
[y:]	lügen 'mentir', Bühne 'palco'.
[ʏ]	Sünde 'pecado', Hülle 'envólucro'.
[ø:]	schön 'bonito', Höhle 'caverna'.
[œ]	Köln 'Colônia', gönnen 'não invejar'.

⁴ Usam-se colchetes para indicar fones e barras inclinadas para indicar fonemas.

⁵ Note-se que há variação entre as línguas para a produção de vogais didaticamente consideradas iguais.

Quadro 2

	Ant. Não-Arr.	Ant. Arr.	Post. Não-Arr.	Post. Arr.
Alta	i	y		u
Média	e	ø		o
Baixa			a	

A partir dessas vogais, podemos obter as demais através de alguns processos fonológicos (cf. os exemplos do quadro 3). Por exemplo, as vogais longas e breves só se opõem se estiverem sob acento. Sendo assim, a diferença entre elas não se dá, propriamente, no nível segmental, mas, sobretudo, prosódico. Dessa forma, em AP podemos associar uma vogal breve e sua contraparte longa ao mesmo fonema.

Quadro 3

bieten - bitten [i:] - [ɪ]
Beet - Bett [e:] - [ɛ]
Hüte - Hütte [y:] - [ʏ]
Höhle - Hölle [ø:] - [œ]
spuken - spucken [u:] - [ʊ]
Schote - Schotte [o:] - [ɔ]
Bahn - Bann [ɑ:] - [a]

SISTEMA CONSONANTAL DO AP

Foneticamente, existem cerca de 30 sons consonantais em alemão. Vejamo-los no quadro em (4).

No quadro (4), onde houver dois símbolos, o da esquerda representa uma consoante surda (ou desvozeada) e o da direita, uma sonora (ou vozeada). Esse aspecto diz respeito ao papel das cordas (ou pregas) vocais. Quando as cordas vocais vibram, dizemos que a consoante é sonora; do contrário, será surda. Para perceber, podemos encostar a mão no pomo-de-adão ao produzir a consoante. Note a diferença entre a produção, por exemplo, de [s], que é surda, e de [z], sonora.

Na primeira coluna da tabela em (4), os sons estão classificados de acordo com seu modo de produção. Em AP, assim como no PB, todas as consoantes são pulmonares egressivas, ou seja, são produzidas com a corrente de ar saindo do pulmão.

Plosivas (*Plosive, Verschlusslaute*) – são aquelas consoantes produzidas através de uma obstrução total da corrente de ar, cuja soltura se assemelha a uma explosão. Exemplos, temos as primeiras consoantes

das seguintes palavras: [p]artei ‘partido’, [b]utter ‘manteiga’, [t]isch ‘mesa’, [d]umm ‘burro’ (adj.), [k]atze ‘gato’, [g]ott ‘deus’.

Nasais (*Nasale*) – há uma obstrução na cavidade oral e o véu palatino permite passagem da corrente de ar pela cavidade nasal, causando uma ressonância nasal. Exemplos: [m]itleid ‘compaixão’, [n]ase ‘nariz’, *Entschuldigu[n]*.

Fricativas (*Frikative, Reibelaute, Engelaute*) – são aquelas em que há uma obstrução parcial da corrente de ar, causando turbulência do ar. São alguns exemplos de fricativas existentes em AP: Na[z]e ‘nariz’, na[s] ‘molhado’, Ti[ʃ] ‘mesa’, [ʒ]alousie ‘persiana’, [ç]emie ‘química’, Rau[x] ‘fumaça’, etc.

Laterais (*Laterale, Seitenlaute*) – são aquelas produzidas com uma obstrução central, permitindo que a corrente de ar escoe pelas laterais da língua. Único exemplo de lateral em AP é [l]: Mit[l]eid ‘compaixão’, [l]aden ‘loja’, *Sege[l]* ‘vela’ (navegação).

Vibrantes (*Vibranten, Zitterlaute, r-Laute*) – durante a produção de uma vibrante os órgãos envolvidos se tocam várias vezes. Exemplo de vibrante uvular, para cuja produção a úvula toca o dorso da língua algumas vezes, temos em: [R]ose

Quadro 4

	Bi-labial	Lábio-dental	dental	alveolar	pós-alveolar	palatal	velar	uvular	glotal
Plosivas	p b			t d			k g		ʔ
Nasais	m			n			ŋ		
Fricativas		f v		s z	ʃ ʒ	ç j	x	χ ʁ	h
Lateral				l					
Vibrantes				r				R	
Aproximante						j			
Africadas	pf		ts		tʃ dʒ				

‘rosa’, [R]eiben ‘esfregar’. Exemplo de vibrante alveolar, para cuja produção a ponta da língua toca algumas vezes a zona alveolar, podemos usar os mesmos, pois os sons estão em variação: [r]ose ‘rosa’, [r]eiben ‘esfregar’.

Africadas (*Affrikate*) – produzidas com uma obstrução total (como uma plosiva) seguida de uma liberação turbulenta do ar (como uma fricativa). Sendo assim, elas são uma junção de uma oclusiva e uma fricativa com o mesmo ponto de articulação. Exemplos: [pf]effer ‘pimenta’, ‘Deu[tʃ]’ ‘alemão’, Ka[ts]e ‘gato’, [dʒ]ockey ‘jôquei’.

Aproximante (*Approximant*) – para produzir uma aproximante, os órgãos envolvidos se aproximam, mas sem causar turbulência da corrente de ar. Único exemplo no alemão de aproximante é a palatal [j], como em: [j]a ‘sim’, [j]ugend ‘juventude’.

Na primeira linha do quadro em (4), os sons são classificados de acordo com seu **ponto de articulação**. Sendo assim, uma plosiva dental (como [d], de *Druck* ‘pressão’) ocorre quando a língua ocasiona uma obstrução total nos dentes incisivos superiores. Uma fricativa palatal (como o [ç], de *ich* ‘eu’) ocorre quando a parte medial da língua se aproxima do palato, causando uma turbulência. A diferença, portanto, entre [k] e [x] é que, para a produção da primeira, o dorso da língua encosta no véu palatino (daí, velar), ocasionando uma obstrução total da corrente de ar; ao passo que, para a produção da última, o dorso da língua apenas se aproxima do véu palatino, de maneira a causar turbulência durante a passagem da corrente do ar.

Fonologicamente, o quadro consonantal se reduz. Dos sons representados em (4), alguns não são fonemas. O som

[ʔ] é uma consoante, produzida através de uma obstrução completa na glote, que aparece quando uma sílaba não tem *onset*, ou seja, quando a sílaba começa com vogal, sobretudo quando é tônica. Essa oclusão pode ser facilmente obtida, se, ao produzirmos, por exemplo, um ‘a’ prolongado, formos interrompidos bruscamente. A consoante glotal (*Glottisverschlusslaut*) surge, segundo MAIBAUER *et alii* (2002:74), nos seguintes contextos (ao que acrescentamos o terceiro contexto):

- em início de palavras: [ʔ]Apfel ‘maçã’, [ʔ]essen ‘comer’, [ʔ]Igel ‘porco-espinho’; ou
- no interior de palavra, depois de outra vogal: be[ʔ]eilen ‘apressar(-se)’, Du[ʔ]ell, Prä[ʔ]ambel ‘preâmbulo’;
- início de morfema começado por vogal, mesmo que seja antecedido por consoante: Mit[ʔ]arbeit ‘colaboração’.

Assim, ao pronunciar uma palavra como *Apfel* ‘maçã’, fazemos uma oclusão na glote, antes do ‘a’ [ʔapfɪ]. Dessa forma, sua aparição é previsível e sua ausência não implica mudança de significado, o que leva a concluir que esse som não é um fonema do AP, mas apenas um fone. Para ver um tratamento recente da oclusão glotal e da variação aí envolvida, ver ALBER (2001).

Quadro 4

Encontra-se [x]:	Encontra-se [ç]:
<ul style="list-style-type: none"> depois de vogais dorsais (como em no[x] ‘ainda’, Ba[x] ‘riacho’, Bu[x] ‘livro’). 	<ul style="list-style-type: none"> depois de vogais coronais (como em ni[ç]t ‘não’, e[ç]t ‘genuíno’); depois de consoante (como em Mil[ç] ‘leite’, dur[ç] ‘através’, etc.); no início de morfema (como em (Bio)[ç]emie ‘(bio)química’).

Alguns outros sons devem ser agrupados, pois se relacionam. Não são capazes de oporem significado entre si, ou por serem encontrados em ambientes distintos, ou por serem variações livres (que podem estar condicionadas do ponto de vista social, como classe social ou origem do falante).

ALGUMAS DICAS DE VARIAÇÃO CONSONANTAL

As consoantes [j] e [j] são variantes livres do mesmo fonema. Como dissemos acima, a aproximante [j] ocorre em palavras como [j]ugend. Se, ao aproximarmos do palato a parte média da língua sem causar turbulência, teremos um [j]. Se aproximarmos um pouco mais, causando turbulência na passagem da corrente de ar, estaremos produzindo a fricativa [ç], que também é uma realização possível para esse contexto [j]ugend. Uma outra forma de tentar produzir essa consoante, é produzir o [ç], de i[ç] ‘eu’, e vibrar as cordas vocais, uma vez que aquela consoante é vozeada.

As consoantes [ç] e [x] são variantes condicionadas do mesmo fonema. A ocorrência de cada uma pode ser predita, de acordo com o contexto. Quando isso ocorre, dizemos que os sons estão em **distribuição complementar**. Os contextos são os seguintes (cf. MAIBAUER *et alii*, 2002⁶):

⁶ Note-se que em Maibauer et alii (2002) a vogal [a] é considerada central. Aqui preferimos colocá-la como posterior (melhor ainda, dorsal), pois ela se comporta fonologicamente como dorsal, como podemos ver nos processos de metafoia, comum entre as dorsais (Umlaut): Bach/Bäche; Pfahl/Pfähle.

Em português temos uma variação semelhante com os mesmos pontos de articulação envolvidos, mas com plosivas. A transcrição fonética da palavra ‘caqui’ do português poderia exemplificar isso: [ka'ci]⁷. A primeira consoante é uma plosiva velar e a segunda é uma plosiva palatal. Ao pronunciar essa palavra, podemos notar que, para a produção da primeira consoante, o dorso da língua se eleva em direção ao véu palatino, ao passo que, para a produção da segunda consoante, a parte média da língua encosta no palato. Essa alternância se deve à proximidade como o ‘i’. Não é mera coincidência, portanto, que alguns professores de alemão partam da pronúncia dessa palavra em português para conseguir que seu aluno pronuncie corretamente o som [ç] do alemão.

Variação do r: o fonema /R/ sofre grande variação. Em início absoluto de sílaba, os fones mais comuns são [r] e [ʀ], ou seja, há uma preferência pelas vibrantes nesse contexto, como em [r]ose, [ʀ]ose ‘rosa’ (subst.). Segundo Maibauer et alii (2002), que se baseia em Kohler (1995), a vibrante alveolar [r] se encontra na região austro-bávara, em Schleswig-Holstein e na região em que se fala o alemânico; já o [ʀ] se encontra no restante da região onde se fala alemão. Quando essa consoante é a segunda consoante de um grupo consonantal, pode ocorrer, além das supracitadas, as fricativas [χ] e [ʁ], com a seguinte distribuição: fricativa uvular surda, depois de consoantes surdas (T[χ]aum ‘sonho’, Sp[χ]ache ‘língua’); fricativa uvu-

lar sonora, depois de consoante sonora (D[ʁ]ama ‘drama’, B[ʁ]uder, ‘irmão’), havendo, assim, o que poderíamos chamar de assimilação de vozeamento. Em final de sílaba ocorre, normalmente, o que chamamos de r vocalizado (*vokalisiertes r*), como em Tü[ʁ] ‘porta’.

Aspiração (Aspiration): As consoantes oclusivas surdas /p/, /t/ e /k/ podem ter realização com pequena aspiração, o que na descrição fonética surge como um *h* sobrescrito. Assim, a transcrição fonética de palavras como *Tee* ‘chá’, *Papier* ‘papel’ e *Kamel* ‘camelo’ pode ser, respectivamente, como segue: [tʰe:], [pʰa'pʰi:] e [kʰa'me:]. Podemos dizer que as consoantes plosivas surdas estão em variação livre com as plosivas surdas aspiradas.

Ensurdecimento (Auslautverhärtung) – As plosivas sonoras são ensurdecidas em final absoluto de palavras: *Tag* [tʰɑ:k] ‘dia’, *Hand* [hant], mas *Tage* [tʰɑ:gə] ‘dias’, *Hände* [hɛndə] ‘mãos’. Em outras palavras, a oposição que existe entre surda e sonora é, nesse contexto, suspensa (*aufgehoben*). Assim, não há diferença fonética entre *Bund* e *bunt*, ao que chamamos de **neutralização (Neutralisierung)** das plosivas, extensiva às fricativas ([s] e [z], [f] e [v]), ou seja, a neutralização em AP ocorre com as obstruintes.

Nasalização – No alemão não há nasalização vocálica, a exemplo do que ocorre em PB. Em palavras como ‘dama’, ‘cana’, sobre o primeiro ‘a’, na maior parte do PB, recai nasalização. Se você pronunciar o primeiro ‘a’ de ‘dama’ e depois o

primeiro ‘a’ de ‘data’, perceberá que há uma pequena diferença entre esses aa. É que no caso da primeira palavra, o ‘a’ antecede uma consoante nasal. Já na articulação do ‘a’, os falantes de PB costumam antecipar o abaixamento do véu palatino – necessário para a articulação do ‘m’ –, o que faz com que o ar escoe pelo nariz, causando a ressonância nasal.

Para os falantes de AP, isso não ocorre. Em uma palavra como *Dame* ‘senhora’, mesmo estando antes de uma consoante nasal, o ‘a’ não costuma soar nasalizado. Falantes de PB costumam realizar tal vogal com nasalização, a exemplo do que faria na sua própria língua. Em “*Dá-me (um refrigerante)!*”, apesar de estar antes de consoante nasal, o ‘a’ não é nasalizado, pois estão em palavras (morfológicas) distintas. O ‘a’ da palavra *Dame* em AP é pronunciado como em ‘Dá-me...’ em PB. Isso vale para as demais vogais do AP que antecedam consoantes nasais (*Demo* ‘manifestação’, *Grimasse* ‘careta’, *Blume* ‘flor’, por exemplo), mesmo que a consoante esteja na mesma sílaba (*Dom*, *schön*, *dünn*, por exemplo).

Há, entretanto, uma exceção: alguns empréstimos, sobretudo de origem francesa, apresentam vogais nasais. Nesse caso, elas mantêm seu status de empréstimos: *Ensemble* [ã'sã:bl], *Abonnement* [abɔnɔmə:], *Branche* [brã:ʃə], *Annonce* [a'nõ:sə], *Orange* [o'rã:ʒə], entre outras. Algumas podem ter uma pronúncia mais alemanizada, sem nasalização, como [abɔnɔmɛnt] para *Abonnement*. ■

⁷ O símbolo (ˈ) antecede a sílaba tônica.

REFERÊNCIAS

- ALBER, Birgit. *Regional Variation at Edges Glottal Stop Epenthesis and Dissimilation in Standard and Southern Varieties of German*. ROA 417, 2001.
- DAMULAKIS, Gean N. *Fenômenos Variáveis sob uma óptica formal*. [Dissertação de Mestrado em Linguística]. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- KOHLER, Klaus. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 20), 1995.
- MEIBAUER, Jörg et alii. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag, 2002.
- SHANE, Sanford A. *Fonologia gerativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Relatório - I Encontro de Germanistas do Rio de Janeiro/ V Fórum da APA-Rio

Berlim dos anos 20 – da euforia ao caos – em homenagem ao jubileu de Alfred Döblin

Izabela Maria Furtado Kestler¹ | Magali dos Santos Moura²

De 22 a 24 de novembro de 2007 realizou-se no Instituto de Letras da Uerj o I Encontro de Germanistas do Rio de Janeiro e ao mesmo tempo V Fórum da APA-Rio. Tendo por mote o jubileu de morte de Alfred Döblin (1878-1957) e como linha condutora a temática apresentada em sua obra mestra, *Berlin Alexanderplatz*, foram discutidas questões concernentes ao que foi chamado de selvagens anos 20 (*die wilden Zwanziger*). As mudanças ocorridas ao longo desta época foram decisivas para o que iria acontecer nos anos 30 e 40 em todo o mundo: da esperança pela implementação de um Estado, onde vingassem a liberdade e a justiça social, chegou-se, ironicamente, ao seu contrário, à consolidação do autoritarismo e da violência. Ao longo deste encontro, foram abordados aspectos que investigaram essa mudança de direção numa tentativa de entender como o discurso da democracia acabou por ser transformado em discurso da tirania.

Outro objetivo de nosso encontro foi o de ter em todas as mesas um palestrante que tratava o assunto discutido com o intuito de tornar possível sua presença efetiva na aula de alemão como língua estrangeira. Este evento pretendeu não só discutir e esclarecer questões que ainda nos dizem respeito (como, por exemplo, o limite entre a liberdade e a autoridade), mas também fazer com que essas questões se insiram no cotidiano do ensino de

língua alemã, de modo que o discurso não seja visto apenas de maneira pragmática, mas como expressão de cultura e pensamento. Em todas as mesas de palestras, as comunicações de cunho acadêmico eram complementadas com palestras sobre o emprego efetivo dos temas abordados (literatura, arte, música e cinema dos anos 20) na sala de aula de alemão.

A Profa. Izabela Maria Furtado

Kestler (UFRJ) abriu o evento na quinta-feira, dia 22 de novembro, com sua palestra sobre os aspectos históricos da República de Weimar. Na sexta-feira, dia 23 de novembro, houve na parte da manhã sessões livres de comunicações sobre os temas do encontro, dentre as quais destacamos as seguintes comunicações: Importância da cultura e do contexto cultural (*Landeskunde*) no ensino do alemão como língua estrangeira, pela Profa. Maria Labarta Postigo (Universidade de Valência – Espanha); Franz Kafka em frente e verso, por Alexandre Barbosa de Oliveira (Graduando - UERJ); *Berlim-Babel: uma leitura simbólica de Berlin Alexanderplatz*, de Alfred Döblin, por Érica Schlude Wels (graduanda em Português-Alemão / UFRJ); Repercussões do Decadentismo em *Os cadernos de Malte Laurids Brigge* de Rilke, por Mariana Bandeira Nascimento (Graduanda/UFRJ); Percepção, interculturalidade e ensino de língua / cultura estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães, pela Profa. Mergenfel Vaz Ferreira (Colégio Cruzeiro/ Doutoranda Puc-Rio); Blended Learning

¹UFRJ.
²Uerj.

- eine neue "hybride" Form des Lernens- ein Erfahrungsbericht, pelo Prof. Ebal Bollacio (Colégio Cruzeiro / Instituto Goethe) .

À tarde, a Profa. Valentina di Rosa (Universitá Orientale/Nápoles-Itália) proferiu a conferência intitulada Stadt, Buch, Passagenwerk. Berlin Textur und Lesbarkeit einer Metropole. Em seguida, Walter Benjamin, um leitor da/na modernidade foi o tema da palestra de Susana Kampff Lages (UFF). A lírica foi o tema da apresentação da Profa. Juliana Perez (UFRJ) em sua palestra Else Lasker-Schüler em Berlin: reflexões sobre a poesia. Esta primeira mesa de palestras foi encerrada com a apresentação Literarische Texte im DaF-Unterricht pela Profa. Thea Schünemann de Miranda (Baukurs). Ainda no mesmo dia, houve a exibição do filme Berlin: Sinfonia de uma cidade de 1927, apresentado e discutido pela Profa. Magali Moura (Uerj).

No sábado, dia 24 de novembro, aconteceram três mesas de palestras, iniciadas às 9:00h. A primeira mesa do dia abordou o tema a literatura dos anos 20. O Prof. Luiz Montez (UFRJ) traçou o quadro intelectual da época da República de Weimar, privilegiando a forma de intervenção de Georg Lukács nas polémicas literárias. O homenageado do evento, o escritor Alfred Döblin, foi o tema da palestra do Prof. Marcos Fábio Campos da Rocha (UFF), intitulada Berlin



Alexanderplatz: no cenário da tragédia fragmentos de um romance. Encerrando essa primeira parte, o Prof. Marcos Monnerat (Colégio Cruzeiro/Escola Suíço-Brasileira/Baukurs) fez uma ampla explanação em alemão sobre a didatização de filmes na sala de aula de alemão.

A segunda mesa redonda da parte da manhã teve como tema design e artes plásticas: As vanguardas e a Bauhaus. Sobre a Bauhaus a Profa. Lucy Niemeyer (Uerj/ Puc-Rio) fez uma memorável explanação com dados e fatos históricos do surgimento, evolução e fim da Bauhaus. O Prof. Elmer Cypriano Correa Barbosa (Puc-Rio; Diretor do Instituto Nacional do Livro - Biblioteca Nacional)

apresentou o panorama da revolução cultural na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial. Encerrando essa segunda mesa redonda, a Profa. Alexa Diekhaus demonstrou a utilização profícua de imagens e pinturas dos anos 20 em sala de aula de alemão em sua palestra Berlin in den Farben der 20er: Kunstbilder im DaF-Unterricht.

À tarde, o evento se dedicou à música e à ideologia germânica dos anos 20. O Prof. Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ) abordou em sua comunicação os mitos germânicos na Alemanha dos anos 20. A seguir, o Prof. Phillip Keller (PUC-Rio) apresentou a música dodecafônica de Schönberg explicando a partir de exemplos de obras do compositor a revolução musical

ocorrida a partir dos anos 20. Essa última mesa redonda se encerrou com as canções da República de Weimar na performance do Prof. Carlos Abbenseth (Instituto Goethe/Baukurs), intitulada Klänge der Weimarer Republik im DaF-Unterricht.

A leitura dramatizada de trechos de poemas de Brecht dos anos 20 e 30, lidos em alemão pela Profa. Thea Schünemann de Miranda e em português pela atriz Débora Evelyn, encerrou brilhantemente o I Encontro de Germanistas do Rio de Janeiro/ V Fórum da APA-Rio.

Os trabalhos apresentados no evento serão publicados em setembro de 2008 no número especial de Forum Deutsch. Revista brasileira de estudos germânicos. ■

Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF

Relações Culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão como Língua Estrangeira

Wiebke Röben de Alencar Xavier | UFC / Fortaleza

Vom 6.-8. November 2007 hat die Casa de Cultura Alemã (CCA) der Universidade Federal do Ceará (UFC) mit dem Seminar „Deutsch-Brasilianische Kulturbeziehungen und DaF/Relações Culturais Brasil-Alemanha e o Ensino de Alemão como Língua Estrangeira“ ihr 45jähriges Bestehen gefeiert. Dank der Unterstützung der UFC, des Goethe-Instituts, vor allem des Goethe-Instituts Rio de Janeiro, des DAAD und der Associação Brasileira de Professores de Alemão (ABRAPA), unter besonderer Berücksichtigung der APANOR, konnten Rogéria Costa Pereira (UFC), Tito Lívio Cruz Romão (UFC) und ich während dieser dreitägigen Jubiläumsveranstaltung ein wissenschaftliches Programm mit Teilnehmern aus ganz Brasilien durchführen.

Dieses Programm umfasste einen Hauptvortrag, vier Workshops, zwei Minicursos, viele Kurzvorträge und schließlich eine Podiumsdiskussion zur aktuellen Situation von Deutschlehrern und Deutschabteilungen an den Universitäten und Privatschulen, insbesondere in der Region des Nordens und Nordostens. Mit Fachvertretern aus ganz Brasilien haben wir die aktuellen Probleme und Entwicklungstendenzen des Faches Deutsch diskutiert, eine Bestandsaufnahme gemacht, an Bestehendem

Kritik geübt, aber ebenso neue Perspektiven und Wege erörtert, die sich seit einiger Zeit immer stärker abzeichnen. Grundsätzliche Diskussionen und neue Tendenzen, die schon die letzte ABRAPA-Tagung von São Paulo 2006 bestimmt haben, wurden hier weitergeführt. Das betraf die derzeitige Problematik der sehr heterogenen Struktur des Faches im Kontext von Entwicklungstendenzen in der Ausbildung und im Beruf des Deutschlehrers ebenso wie die Diskussion des Faches im Kontext der anderen Fremdsprachen vor dem

Hintergrund der Globalisierung. Einmal mehr wurde bekräftigt, dass die selbstverständliche Verbindung zur traditionellen Germanistik immer stärker durch kulturwissenschaftliche und interdisziplinäre Verbindungen aufgelöst wird.

Um im Rahmen unserer Jubiläumsveranstaltung dem (inter-) kulturellen Fokus der deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen entsprechend Rechnung zu tragen, stand das Brasilienbild in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur im Mittelpunkt unseres Hauptvortrags „*Ein deutsches Sommermärchen*“: *cultura e conflito na figuração ficcional do Brasil em língua alemã* (Paulo Soethe, UFPR). Die aktuellen Entwicklungstendenzen des Faches haben dann unsere Auswahl der vier Workshops und zwei Minicursos aus den Bereichen Fremdsprachendidaktik, Landeskunde, Linguistik und Computerlinguistik bestimmt, die parallel zum Kurzvortragsprogramm stattfanden. Hier ging es um Ideen für den Unterrichtseinstieg als Möglichkeit, Anregungen der ganz praktischen Art zu bekommen (Werner

Heidermann, UFSC), um die Sensibilisierung für mögliche Missverständnisse oder Fehlinterpretationen in interkulturellen Begegnungen und das Erarbeiten von Strategien, wie sie zu verstehen oder gar zu überwinden sind (Klaus Michael Barth, UFPE), um Dialekte als wichtiger Teil der deutschen, österreichischen und Schweizer Sprachrealität (Göz Kaufmann, USP) und schließlich um die automatische Satzanalyse für Studien der Germanistik und DaF als Nahtstelle zwischen den anderen grammatischen Teildisziplinen (Leonel Figueiredo de Alencar Araripe, UFC). Tito Lívio Cruz Romão (UFC) hat sich mit den „Falschen Freunden“ im Sprachenpaar Deutsch-Brasilianisch beschäftigt und Rogéria Costa Pereira (UFC) hat ganz praktische Didaktisierungsvorschläge für die Verwendung von Liedern und Musik mit Hilfe des Internets präsentiert. Die Probleme, Entwicklungstendenzen und mögliche Zukunftsperspektiven rückten dann vor allem in den Kurzvorträgen und in der Podiumsdiskussion in den Mittelpunkt des Interesses.

ENTWICKLUNGSTENDENZEN IN DER LEHR- UND LERNPRAXIS

Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Germanistik und DaF im deutschsprachigen Raum im Vergleich zur Ausrichtung der Deutschstudien in Brasilien wurde grundsätzlich die Notwendigkeit hervorgehoben, die Kurrikula immer stärker den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. In der ersten Sektion der Kurzbeiträge zu den aktuellen Entwicklungstendenzen in der Lehr- und Lernpraxis unter Berücksichtigung der regionalen sowie nationalen Bedingungen und globalen Tendenzen stellte Fernando

Gil (Goethe-Institut Rio de Janeiro) mit seinem Beitrag zur Wortschatzarbeit am Beispiel von *studio d* die herausragende Bedeutung des kontextgebundenen Lernens und der Lernstrategien in den Mittelpunkt. Rosilma Diniz Araújo Bühler (UFPB) zeigte die aktuellen Entwicklungstendenzen im nonverbalen Diskurs von Lehrwerken anhand eines Vergleichs von Bildern in *Themen neu 1* und *Themen aktuell 1*, hier im Kontext der Behandlung von „Internationalität“, „Bevölkerung“ und „Zigarette bzw. Rauchen“. Jael Glauce da Fonseca (UFBA) setzte sich mit Blick auf Entwicklungstendenzen im Bereich der Interkulturalität für die „Pedagogia Crítica“ als Alternative auch in der DaF-Didaktik ein, weil diese den Klassenraum gleichzeitig zu einem Reflexionsraum mache, in dem Schüler inspiriert würden, nicht nur eine Fremdsprache zu lernen, sondern auch eine differenzierte interkulturelle Weltsicht zu entwickeln. Sílvia D. Boger de Melo (UFRJ) stellte ihr Modell für einen Kurs *Alemão Instrumental* vor, in dessen Zentrum das Lesen als Prozess steht. Mittels attraktiver Texte, z.B. deutscher Texten über Brasilien, aktiviert sie demnach muttersprachliches Wissen über die reale Welt und erreicht durch Wiedererkennungseffekt, Neugier oder auch Widerspruch die Entwicklung von Lesestrategien im instrumentalen DaF-Unterricht.

LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT

In der zweiten Sektion ging es dann um Erfahrungen im (inter-)kulturellen Umgang mit deutschsprachiger Literatur im DaF-Unterricht. Hier führte uns Claudia Burkhardt (Deutsche Schule, Rio de Janeiro) in einer didaktisierten literarischen Fahrt für die Oberstufe durch



Goethes *Faust I*. Allerdings wurde hier schnell deutlich, dass diese inhaltlich bezogene Didaktisierung ein sehr hohes Deutschniveau und wesentliche Kenntnisse über Literatur voraussetzt, so dass eine Umsetzung im DaF-Unterricht außerhalb deutscher Schulen sehr schwer sein dürfte. Rosanne Castelo Branco (UFPA) berichtete dagegen, wie sie in Belém im Kurs *Letras alemão* den Bildungsroman in Amazonien einsetzt, um Fremdsprachenerwerb und Kenntnisse deutschsprachiger Literatur und Literaturrezeption zu verbinden. Im Beitrag von Ruth Bohunovsky (UFPR) ging es schließlich um die Entstehungsgeschichte ihres vielversprechenden offenen Lehrwerks

Was die Ausrichtung der Deutschstudien in Brasilien betrifft, so wurde immer die Notwendigkeit hervorgehoben, dass die Kurrikula immer stärker den Bedürfnissen der Lernenden angepasst werden sollten.

Alemão para Brasileiros: ein interkulturelles Lehrwerk für brasilianische DaF-LernerInnen, um grundsätzliche methodische Überlegungen dazu, Praxiserfahrungen und Unterschiede dieses Lehrwerks zu traditionellen Lehrwerken. Ihre grundlegende Idee ist dabei seine alternative Verwendung als kurstragendes Material oder ergänzende Text- und Materialsammlung.

LANDESKUNDE UND INTERKULTURALITÄT

In der nächsten Sektion „Landeskunde und Interkulturalität“ standen aktuelle Entwicklungstendenzen in der Vermittlung von kulturellem Wissen durch Landeskunde und Interkulturalität im Mittelpunkt des Interesses. Hier habe ich selbst in meinem Beitrag „Literarische Quellen im DaF-Unterricht: neueste Tendenzen in der Landeskunde“ drei meines Erachtens nach grundlegende Entwicklungen in der aktuellen Forschung zur DaF-Landeskunde vorgestellt, die die Möglichkeiten einer Pluralität verschieden-kultureller Standorte durch literarische Quellen berücksichtigen. Bei der ersten Tendenz handelt es sich um die methodisch-didaktische Diskussion zur Rolle der Literatur in interkulturellen Landeskundeansätzen im deutschsprachigen Raum, die sich allerdings nicht unbedingt in den aktuellen DaF-Lehrwerken widerspiegelt. Die zweite Tendenz wird in neuen regionalisierten Konzepten interkultureller DaF-Materialien sichtbar. Das betrifft in Brasilien auf der Basis postkolonialer Ansätze insbesondere neueste Materialien, in denen gerade literarische und kulturhistorische Lesetexte zusammengestellt werden, die im Blick auf deutsche

Sprache und Kultur das kulturell Eigene – Brasilianische – zum Ausgangspunkt machen, wie z.B. bei Ruth Bohunovsky. Die dritte Tendenz steht im Kontext einiger global zu beobachtenden Entwicklungen im Bereich DaF und in der Germanistik weltweit. Es handelt sich um die Überlegung, ob das Modell einer Landeskunde als Kulturwissenschaft, wie Claus Altmeyer es entwickelt hat, die Grundlage für eine zukünftige kulturwissenschaftliche Alternative zu diesen Regionalisierungstendenzen bieten könnte oder vielleicht sogar eine Kombination aus beiden Konzepten erlaubt. In diesem kulturwissenschaftlichen Modell geht es im Gegensatz zu bisherigen interkulturellen Ansätzen und zum Regionalkonzept der brasilianischen ForscherInnen nicht um Kulturvergleich, Schulung von Wahrnehmung und interkulturelle Kompetenzfähigkeit auf der Basis von Kategorien des (national-)kulturell geprägten Eigenen und Fremden. Vielmehr geht es zunächst übergreifend um die systematische transdisziplinäre Erforschung kultureller Deutungsmuster im Blick auf deutsche Sprache und Kultur, z.B. zu Themen und Diskursen wie Identitäten, Raum, Zeit und Wertorientierungen. Dabei soll das individualpsychologische Fremdverstehen als Lernziel an die Stelle der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit treten. Die methodisch-didaktische Umsetzung dieses kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatzes in konkrete thematische DaF-Materialsammlungen ist derzeit jedoch noch in der Anfangsphase. Allerdings stehen die Zeichen gar nicht so schlecht dafür, dass in Zukunft dabei auch literarische Quellen aus der aktuellen deutschsprachigen Literatur einen wichtigen Stellenwert einnehmen werden. International ist jedenfalls längst die Rede



von ihrer „neuen Lesbarkeit“, was nicht zuletzt durch Internetprojekte, wie *Litrix*, sichtbar wird.

Klaus Michael Barth (UFPE) hat danach mit abwechslungsreichen Text- und Musikbeispielen das politische Lied im DaF-Unterricht anhand der historischen Entwicklung der Nationalhymne vorgestellt. Er ist überzeugt, gerade ihr Text und ihre Variationen erzählen viel über die spezifisch deutsche Entwicklung zu einem modernen Staat und seinen Sonderweg zur Demokratie. Göz Kaufmann (USP) brachte schließlich einen kurzweiligen Beitrag zur Geschichte des deutschen Fußballs und der wichtigsten Vereine.

LINGUISTIK IM DAF-UNTERRICHT

In der folgenden Sektion rückte dann der Stellenwert von Übersetzungswissenschaft und Linguistik mit ihren verschiedenen Teildisziplinen als wissenschaftliche Basis des DaF-Unterrichts in den Mittelpunkt des Interesses. Hier machte Werner Heidermann (UFSC) den Auftakt mit einem innovativen sprachgeschichtlichen Beitrag zur „indefinitude em Wilhelm von Humboldt“, Hans Peter Wieser (UECE)

stellte interessante Überlegungen zur Anwendung textlinguistischen Wissens im DaF-Unterricht an, Tito Lívio Cruz Romão (UFC) beschäftigte sich mit den Schwierigkeiten brasilianischer Schüler auch beim Erlernen von Verben auf „-ieren“, die gemeinhin als „leicht“ erlernbar gelten, und Ednúsia P. Carvalho (UFC) diskutierte und analysierte die verschiedenen Funktionen von meta-diskursiven Markierungen, wie „dass heisst“, „dies bedeutet das“, „und zwar“, „nämlich“ und „oder besser gesagt“, in didaktischen Texten zu Deutsch als Fremdsprache für DeutschlehrerInnen. Edvani Alves de Lima (CCBA Recife, APANOR) und Clélia Barqueta (UFPB) haben schließlich über die „Fraseologia da Positividade“ referiert und Andréa Feitosa dos Santos (UFC) stellte ihr computerlinguistisches Mestrado-Projekt „O processamento da língua natural pelos computadores como meio para entender o processamento mental da linguagem“ vor.

STRUKTURELLE UND KONZEPTIONELLE TENDENZEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS

In der letzten Sektion der Kurzbeiträge zu strukturellen und konzeptionellen Tendenzen in den universitären Kurrikula des Deutschunterrichts präsentierte Symone dos Santos Samary (UFRJ) das Projekt CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade) und Paulo Astor Soethe (UFPR) stellte die erfolgreiche Partnerschaft Leipzig-UFPR/UFSC in Ergebnissen und Perspektiven vor. Daran

schloss sich auch die Podiumsdiskussion „Perspectivas do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira no Norte e Nordeste do Brasil“ an. Hier lag der thematische Schwerpunkt dementsprechend auf den Möglichkeiten und Grenzen für Deutschlehrende und -lernende im Norden und Nordosten Brasiliens. Konsens bestand hinsichtlich des grundsätzlichen Problems, dass zwar das Interesse am Deutschlernen steige, dass aber diesem wachsenden Interesse derzeit nur mit einer unzureichenden Lehrsituation begegnet werden könne. Es gebe ein riesiges Problem mit Nachwuchs an der Universität, sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, die sich besser qualifizieren möchten. Gründe dafür gebe es viele, so z.B. undefinierte Berufsaussichten, weitgehend fehlende Postgraduierungen für entsprechend anerkannte Weiterqualifizierungen im Bereich DaF, schlechte Bezahlung der Lehrtätigkeit in der privaten Wirtschaft und an der Universität, aber auch eine unzureichende Stellenpolitik der Universitäten. Gerade diese könnten umgekehrt die inzwischen im Bereich DaF qualifizierten Deutschlehrer oft nicht einstellen, weil ihnen ein Dokortitel im Bereich Germanistik fehlt und sie damit nicht dem starren Stellenprofil entsprechen. Natürlich gibt es einige wenige Postgraduierungen in Brasilien mit Fachrichtung Germanistik oder neuerdings auch DaF und natürlich kann man auch im deutschsprachigen Raum im Bereich Germanistik promovieren oder Masterstudiengänge DaF absolvieren. Abgesehen davon, dass sich die brasilianische Germanistik selbst in den letzten Jahren immer stärker von der

Germanistik im deutschsprachigen Raum entfernt hat, wurde jedoch auch während dieser Diskussion nochmals grundsätzlich gefragt, ob das derzeitige Angebot des Faches DaF, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Brasilien, ausreicht, um neben regionalen Profilierungstendenzen und gleichzeitig globalisierten Diskussionen im Bereich der Fremdsprachendidaktik zu bestehen. Mit Blick auf die Zukunftsperspektiven des Faches wurden dann vor allem folgende Stichwörter genannt: notwendige Berufsorientierung des Faches, Austauschförderung im Studium, Entwicklung von Fachsprachenangebot und Marktorientierung, z.B. im Bereich Tourismus, Nachwuchsförderung DaF in Schulen und Verstärkung der regionalen Zusammenarbeit innerhalb des Deutschlehrerverbandes.

Insgesamt wurde das wissenschaftliche Seminar von einem abwechslungsreichen kulturellen Abendprogramm begleitet und mit einem Gartenfest abgerundet. Bei dieser Gelegenheit wurde auch ein neuer Leseraum mit zukünftig regelmäßigen Öffnungszeiten für das Lesen von Büchern, Zeitschriften und neuen Medien eingeweiht und man ließ die vergangenen diskussionsreichen Tage bei brasilianischen Klängen und deutschem Essen ausklingen. Das Seminar hatte eine sehr integrative Wirkung und es entstand der feste Vorsatz, diese fruchtbare regionale Zusammenarbeit vor allem mit Hilfe der APANOR noch weiter auszubauen. ■

Do tamanho do seu bolso!

Marlene Holzhausen | Universidade Federal da Bahia

Marion Techmer é autora do mais recente livro da série *deutsch üben Taschentrainer*, intitulado **Wortschatz Grundstufe A1 bis B1**, publicado pela Editora Hueber no final do segundo semestre de 2007. A série visa oferecer ao estudante de alemão como língua estrangeira um livro de exercícios de pequeno formato, que pode ser manuseado, respondido em casa, a caminho do trabalho, no ônibus, no trem e cabe no seu bolso: tanto no tamanho (175p.) quanto no preço (7,95 Euro).

A autora, que se dedica ao ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira tanto no que diz respeito à língua quanto à literatura, apresenta nesse **Taschentrainer** 222 exercícios de recapitulação, fixação e aprofundamento do vocabulário mais significativo do nível básico (A1 até B1) - não se esqueceu das variantes vocabulares do alemão falado na Suíça e na Áustria - além de exercícios complementares para o nível B2.

A obra está estruturada em 15 capítulos. Nestes as situações do dia-a-dia, com as quais estudantes de alemão como língua estrangeira de todas as idades se deparam, são organizadas e separadas por temas mais amplos como, por

exemplo, "Personalien", "Körper und Gesundheit", "Wohnen und Hausarbeit", "Geschäfte und Einkaufen", "Umwelt und Natur", "Reisen und Verkehr", "Essen und Trinken", "Post, Bank und Polizei", "Arbeit und Beruf" usw. O vocabulário básico de cada um desses temas é tratado por um número de exercícios, que podem variar entre 7 e 22. Assim, no capítulo intitulado "Geschäfte und Einkaufen" são abordados os seguintes temas através de exercícios: 1. Geschäfte, 2. Einkaufen gehen, 3. Ich kauf mir was, 4. Billig und ausverkauft, 5. Bezahlen, 6. Kleidung, 7. Kleider machen Leute, 8. Der Knopf ist ab, 9. Das Kleid ist chic, 10. Das steht Ihnen gut, 11. Schmuck,



12. Haushaltsartikel und Werkzeug.

A proposta desse novo **Taschentrainer** da Hueber - ser um livro de exercícios do **Wortschatz Grundstufe A1 bis B1** para ser usado de maneira autônoma pelos estudantes de alemão - realiza-se também na medida em que apresenta na parte final as soluções dos exercícios. É sem dúvida uma obra importante para auxiliar os estudantes a se preparem para exames como o ZDF.

Vale a pena conferir! ■

Aspekte B1 +

Antonio Lisboa Rego | Goethe-Institut/Rio de Janeiro

ÜBERGANG OHNE ZÖGERN

Solide Grundkenntnisse als Basis für den Lernerfolg in der Mittelstufe sind auch im Zeitalter des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens die reinste Wahrheit. Um dieses Prinzip zu bestätigen, braucht man nur noch *Aspekte B1 +* kennen zu lernen. Das Lehrwerk kommt dem Anliegen, Ausdrucksweise zu vertiefen, Wortschatz zu erweitern und Grammatik zu festigen, gerade zupass.

KONZEPT

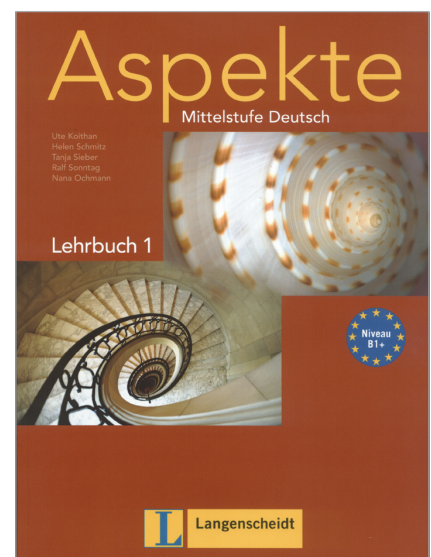
Dass das Lehrwerk konsequent die Beschreibungen von GER übernimmt, liegt auf der Hand, ein Mitglied des Autorenteams hat nämlich auch an der deutschen Fassung von *Profile* teilgenommen. Schon in den Kann-Bestimmungen werden Zwischenstufen vorgesehen je nach Lehrplan und Lernerbedürfnissen.

Aspekte B1+ will also dazu beitragen, dass der Übergang vom Niveau B1 zum Niveau B2 möglichst angenehm und reibungslos vorgeht, gleichgültig, ob sich die Lerner ihre Kenntnisse ungesteuert

oder in einem Kurssystem erworben haben. In dieser Hinsicht geht es hier eher um Hinterfragen und Unterfüttern, so dass Inhaltslücken geschlossen werden und nach B1+ die Lerner wirklich B2-reif sind. Hierbei sollen vor allem zwei Hauptstrategien helfen: intensive Wortschatzarbeit und grammatischer Rückblick.

THEMENWAHL

Die Themen sind so gewählt, dass sie ein breites Spektrum decken und dabei die Interessen möglichst vieler Lerner



binnendifferenzierend wecken. Hierzu zählen sowohl konkrete Sachverhalte, wie zum Beispiel Einkaufen und Freizeit, als auch abstrakte etwa Lebensformen und Lernen. Als typisches Brückenlehrwerk kann das Buch somit der Grund- und Mittelstufe Rechnung tragen.

Aufbau und Kompetenzen

Die Lektionen sind anziehend farbig

mit einem Magazinlayout, das die Lerner dazu einladen, sich intensiv mit dem Inhalt zu beschäftigen und bringen interessante, informative, zum Teil authentische und vor allem unterschiedlichen Sorten gehörende Texte. In jeder der zehn Lektionen wird ein Thema unter verschiedenen Blickpunkten dargestellt bzw. behandelt, sei es deskriptiv, kritisch, ironisch, sei es aus einer literarischen, spielerischen Perspektive betrachtet. Diese diversen Aspekte beeinflussen selbstverständlich auch die modular angelegten Lernsequenzen. Im doppelseitigen Auftakt spielen Wortschatzdarbietung und Präsentation der Lernziele nach GER-Bestimmungen die wichtigste Rolle. Dann folgen drei auch doppelseitige Bausteine, in denen man jeweils eine Kompetenz (Hören, Lesen, Schreiben) üben kann. Danach gibt es in vier Seiten ein Fertigkeitstraining mit Aufgaben zu kombinierten Kompetenzen. Anschließend kommt ein landeskundlicher Beitrag zum Ausdruck in Form eines themenbezogenen Porträts. Es kommt hier auf einen Lesetext an über eine bedeutsame Persönlichkeit des deutschsprachigen Raumes aus den verschiedensten Kulturbereichen. Dann wird die Grammatik übersichtlich präsentiert und erklärt. Schließlich können sich die Lerner mit den Aufgaben zur DVD-Folge abgeben.

Solch eine sich wiederholende Strukturierung, mögen die einen

vorwerfen, kann die Lerner langweilen, während die anderen – wie ich – eher die Meinung vertreten, dass sie zeitgemäß den Lernern ein wertvolles und lernerfreundliches Hilfsmittel ausmacht: Jeder kann sofort wissen, wo was zu finden ist. So verschwendet man auch keine Zeit bei überflüssigem und zwecklosem Hin- und Herblättern. Leichte Orientierung soll den Lernstress, wenn nicht abbauen, wenigstens beschränken.

Die Liste von Redemitteln und der Anhang zur Grammatik ergänzen das Lehrbuch mit relevanten Beiträgen zum Selbstlernen.

KOMPONENTE

Das Arbeitsbuch, durch Vielfalt und Kreativität gekennzeichnet, bietet weitere Möglichkeiten, zu jedem Kapitel alle Kompetenzen reichlich zu trainieren. Die Lerner können sich für die Übungen entscheiden, deren Schwerpunkt sie noch bewältigen müssen. Auf diese Weise zeigt sich *Aspekte B1+* als wichtiges Werkzeug zur Förderung der Lernerautonomie und Binnendifferenzierung. Diese Absicht ist weiter verstärkt durch einen Bogen zur Selbsteinschätzung am Ende jedes Kapitels sowie durch die Anhänge: Lösungen, Transkripte, Wortschatzliste, Liste der Verben mit Präpositionen mit Akkusativ und Dativ, Liste der wichtigen unregelmäßigen Verben.

Sehr lobenswert in *Aspekte B1+* ist die (fakultativ) beigelegte DVD. Damit kann man das Hörsehverstehen optimal üben, weil es um authentisches Material geht mit einer verblüffend gute Videoqualität. Einerseits stellen die Filmsequenzen sprachlich keine unüberwindbare Herausforderung dar, denn sie nehmen direkten Bezug auf das Thema der jeweiligen Lektion. Andererseits regen die gut gegliederten Aufgaben die Entwicklung der mündlichen Kompetenz stark an. Außerdem können sich die Lerner die landeskundlichen Informationen, die explizit oder implizit vermittelt werden, auch visuell einprägen.

BILANZ

Leider muss man den Mangel an Aktivitäten feststellen, die die Sprachmittlung direkt berücksichtigen. Dies ist aber leicht zu verstehen, da es sich dabei um eine relativ neue Kompetenz handelt, die noch wenig oder gar keinen Platz in den meisten gängigen Lehrwerken findet. Dafür enthält *Aspekte B1+* genügend Aufgaben und Übungen, die zweierlei leisten sollen: a) einen erfolgreichen Grundstufenabschluss; und b) einen vielversprechenden Rutsch in die Mittelstufe. ■

Rezensiön Mittelpunkt B2 – GER kommt in die **Mittelstufe**

Claudio Becker | Goethe-Institut / Curitiba

Die Auswahl von Lehrwerken für den Unterricht ist oft eine delikate Angelegenheit. In Brasilien wird vereinzelt immer noch *Berliner Platz* verwendet, ein Grundstufenlehrwerk, das vorrangig für in das deutsche Arbeitermilieu immigrierende Osteuropäer konzipiert ist und dessen erster Band zudem erhebliche redaktionelle Schwächen aufweist (vgl. BAUER 2005, 6 ff). Dieser Beitrag stellt *Mittelpunkt B2* vor, ein Lehrwerk für die Mittelstufe, das 2007 im Klett-Verlag erschienen ist. Der Band *C1* ist für März 2008 angekündigt.

Das zwölf Lektionen umfassende Lehrwerk beinhaltet ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch sowie drei Audio-CDs. Neben Übungen und Zusatzmaterial zum Lehrbuch enthält das Arbeitsbuch auch einen „Minicheck“ für die Lernenden, die auf diese Weise autonom ihren Lernfortschritt reflektieren können. Außerdem finden sich darin die Hörtext-Transkriptionen der dazugehörigen CD sowie eine Probeprüfung für das Goethe-Zertifikat B2.

Im Lehrerhandbuch bieten die Autoren didaktische Tipps und methodische Ideen zur Arbeit mit dem Lehrwerk an. Es gibt einen doppelseitigen Test zu jeder Lektion und Hinweise zum Goethe-

Zertifikat B2. Ebenfalls im Lehrerhandbuch und damit den Teilnehmenden nicht direkt zugänglich sind die Transkriptionen der Hörtexte und die Lösungen zu den Aufgaben im Lehrbuch.

Im Gegensatz zur Konkurrenz von *Aspekte* wird keine DVD mit Videosequenzen angeboten, was bei einem Mittelstufenkurs aufgrund des erheblich größeren Angebots an audiovisuellen Materialien leichter zu kompensieren ist als in der Grundstufe. Eine Wortliste gibt es in keinem der drei Printkomponenten des Lehrwerks, aber diese lässt sich über die Internet-Seite des Verlages lektionsweise herunterladen.

Mittelpunkt B2 richtet sich nach den



Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER), wobei es allerdings den Bereich Sprachmittlung auslässt. Die Lernziele sind für die Lernenden jeweils zu Beginn der Lehrbuchlektionen aufgelistet. Das ist vorbildlich, aber es stellt sich die Frage, inwiefern eine 13-zeilige Liste relativ langer und abstrakter Lernziele noch der Transparenz dient. Hilfreich ist allerdings, dass die Autoren die Lernziele zusätzlich am Anfang der einzelnen

Lektionsseiten nennen. Für die Kursleitung gibt es eine eigene Tabelle, aus der zu entnehmen ist, wo die detaillierten Kannbeschreibungen im Buch umgesetzt sind. Da manche Kannbestimmungen öfters geübt werden, hilft diese Liste auch bei der Entscheidung, welche Aufgaben eventuell weggelassen werden können.

Mittelpunkt B2 richtet sich nach den Kannbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (GER).

Für Lernende und Kursleitung ist *Mittelpunkt B2* ein anspruchsvolles Lehrwerk. Die Bandbreite der Themen ist zwischen Alltag und Beruf angesiedelt und liefert eine Textbasis mit Substanz. Leben und Handeln in der Konsum- und Wissensgesellschaft ist der gemeinsame Nenner, über den die Autoren versuchen, Lernende aus der ganzen Welt anzusprechen. Dabei sind die Lesetexte oft authentischen Quellen entnommen. Die Hörtexte sind von guter Qualität und basieren häufig auf aktuellem Quellenmaterial. Außerdem sind sie dichter gestreut als in den Kursbüchern der *em*-Reihe.

Im nicht besonders übersichtlichen Inhaltsverzeichnis findet man neben den konkreten Themen *Arbeit*, *Natur* und *Reisen* auch reizvoll offene Lektionstitel wie *Einfach schön*, *Sprachlos* oder *Dinge*. In der letztgenannten Lektion werden diese Dinge zwar schnell zu Konsumprodukten, die von der Gruppe während einer Verkaufspräsentation veräußert werden sollen, aber die Lernenden werden auch aufgefordert, ihre eigene, philosophisch-reflektierende Sicht auf die Lektionsinhalte

zu werfen. So wird im Rahmen eines Textes zum Auktionsportal *ebay* über den individuell unterschiedlichen Wert von Dingen spekuliert. Was man früher in den Papierkorb geworfen hätte, bekommt durch *ebay* zumindest für andere einen besonderen Wert. Im weiteren Verlauf der Lektion dürfen die Kursteilnehmenden dann überlegen, wie man sich überhaupt von der „Macht der Objekte“ befreit, bevor sie schließlich einen Messie bemitleiden können, der dieser Macht hilflos ausgeliefert ist und dem die Dinge deshalb über den Kopf wachsen.

Das Zielpublikum von *Mittelpunkt B2* ist also eindeutig akademisch und es kann sich über eine Vielzahl von Sprechanlässen freuen, die ihm sein Kursbuch bieten wird. Eine große Stärke des Lehrwerks sind die zahlreichen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen und Ideen der Deutschlernenden in den Unterricht einzubringen. Hierbei setzen die Autoren auch Literatur ein. Gedichte, Sprichwörter und Sinnsprüche dienen als unterhaltsame und abwechslungsreiche Inspirationsquellen. Ausreichend zur Verfügung gestellte Redemittel helfen, sich treffend auszudrücken. Das Buch ermöglicht so einen lebendigen und interaktiven Unterricht, in dem Wissen und Meinung der Teilnehmenden im Zentrum stehen. Dabei werden Sozialformen vorgeschlagen, die vor allem die Lernenden untereinander kommunizieren lassen.

Die dezente Bebilderung des Lehrbuchs entspricht dem aufgeräumten und angenehm zurückhaltenden Layout. Allerdings sind die Bilder im Vergleich zu den Texten meist weniger inspirierend. Sie illustrieren vor allem Personen und Objekte, die in den Texten vorkommen. Ihnen fehlt die Interpretationstiefe von *Sichtwechsel*.

Das Lehrbuch enthält neben den zwölf Lektionen eine umfangreiche Referenzgrammatik. Die Teilnehmenden finden am Rand der Lektionsseiten Verweise auf den entsprechenden Grammatikabschnitt im gleichen Buch. Zwar empfehlen die Autoren, diese Grammatik erst nach induktiver Erarbeitung der Regeln zu konsultieren, doch die Teilnehmer dürften versucht sein, dem Verweis gleich zu folgen und die Grammatik parallel zur Lektion zu lesen.

Abgesehen davon ist die Grammatikbehandlung in *Mittelpunkt B2* selten direkt an die inhaltliche Arbeit gekoppelt. Die meisten Texte sind keine Träger grammatischer Strukturen, deren Bewusstmachung im Anschluss an die Semantisierung des Textes explizit gefordert ist. Grammatik wird dezent als Nebenfertigkeit behandelt. Das unterstreicht die inhaltliche Orientierung des Lehrwerkes und fordert gleichzeitig die Kursleitung heraus zu bestimmen, wann, wie und ob die Bewusstmachung von Grammatik verwirklicht wird. Hilfreich ist hier das erweiterte Angebot im Arbeitsbuch, dass nicht nur zusätzliche Übungen bietet, sondern auch spezifische Grammatikseiten.

Mittelpunkt B2 wird den Vergleich mit der Konkurrenz auf keinen Fall scheuen müssen. Mit dieser Neuerscheinung liegt ein gut ausgearbeitetes Lehrwerk nach GER-Standard vor, dass – abgesehen von der fehlenden Einbindung der Aktivität Sprachmittlung – in jeder Hinsicht auf der Höhe der Zeit ist. Insbesondere kommunikations- und diskussionsfreudigen Klassen kann damit ein lebhafter und inhaltlich-sprachlich fundierter Deutschunterricht ermöglicht werden. Die adäquate Adaption der Inhalte an die Lerngruppe und die Umschiffung kleinerer Schwächen in den Lehrbüchern bleibt nach wie vor verantwortungsvolle Aufgabe der Lehrenden. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Bachmann, S. et.al., *Sichtwechsel neu 1*, München: Klett 1995
- Bauer, U., Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit, *DaF-Brücke*, 7/2005
- Daniels, A. et.al., *Mittelpunkt B2 Arbeitsbuch*, Stuttgart: Klett 2007
- Daniels, A. et.al., *Mittelpunkt B2 Lehrbuch*, Stuttgart: Klett 2007
- Koithan, U. et.al., *Aspekte B1+ Lehrbuch 1*, Berlin: Langenscheidt 2007
- Lanz, M. u. Lundquist-Mog, A., *Mittelpunkt B2 Lehrerhandbuch*, Klett: Stuttgart 2007
- Lemcke, C. et.al., *Berliner Platz 1*, Langenscheidt: Berlin 2002
- Perlmann-Balme, M. et.al., *em neu Hauptkurs*, Ismaning: Hueber 2005

Mail: jclaudio_becker@yahoo.com.br

Einfach Grammatik

Übungsgrammatik **Deutsch**

A1 bis B1

Antonio Lisboa Rego | Goethe-Institut/Rio de Janeiro

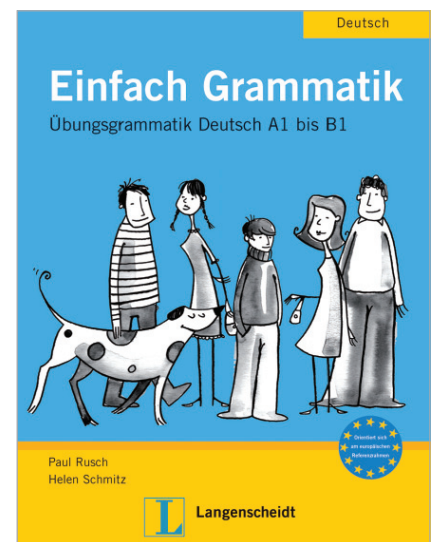
NICHT FÜR DIE SCHULE

Für das Leben soll jeder lernen. Dabei sollen nicht zuletzt die Lernmittel helfen. Dieser Grundgedanke ist ohne Zweifel der größte Wert von *Einfach Grammatik Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. Die Sprachhandlung spielt nämlich die wichtigste Rolle in der Buchkonzeption und bestimmt die Präsentation der Inhalte, Übungstypologie sowie Schwerpunkte. Kein Wunder, die beiden Autoren sind auf die Prinzipien vom *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen / Profile Deutsch* bestens eingestellt und behandeln ihre Tätigkeit mit naheliegender Sachverstand.

ZIELGRUPPE

Das Buch eignet sich also sowohl als Begleitmaterial für den (handlungsorientierten) Deutschunterricht als auch für das Selbstlernen. Wer nach fertigen Definitionen, langen Listen von verschiedenen grammatischen Erscheinungen und theoretischen Erklärungen sucht, wird sich sehr wahrscheinlich über das Buch enttäuschen. Die Lerner jedoch, die das passive Pauken nicht mögen und vielmehr das Mitgestalten ihres Lernprogramms zu

schätzen wissen, die finden im *Einfach Grammatik Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1* sichere Unterstützung. *Einfach Grammatik Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1* will die Grammatik im linguistischen Sinne **einfach**, auf keinen Fall aber oberflächlich, präsentieren, im Dienst der Kommunikation und in der Menge, wie sie die Lerner von Deutsch als Fremdsprache für ihren Lernfortschritt auf den jeweiligen Niveaus brauchen. Gesetze und Richtlinien, die das menschliche Sprachhandeln auf Deutsch ermöglichen, können die Lerner zur



Kenntnis nehmen und sich mit Hilfe passender Übungen einprägen.

AUFBAU

Einfach Grammatik Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1 zeichnet sich als echtes und lernerfreundliches Übungsbuch der neuen Generation. Seine 16 Kapitel umfassen aufbauend alle wichtigen Themen einer funktionalen Grammatik. Die gram-

matischen Stoffe werden anhand von leichten Texten verschiedener Sorten eingeführt – Dialoge und Berichte, Schilder und Anzeige, Briefe und E-Mails, Post- und Visitenkarten, Cartoons und Comics. Davon werden Erläuterungen induktiv abgeleitet. Die Lerner ergänzen die Regeln, die stets kurz und klar formuliert sind. Zusatzinformation werden in Form der bekannten Strategie “Lernzettelchen” gegeben. Es folgen diverse Übungen, unter anderem Zuordnung, multiple-choice, Spiele, Kreuzworträtsel. Nicht nur – wie üblich – zum Schreiben, so dass andere Kompetenzen miteinbezogen werden können.

BINNENDIFFERENZIEUNG

Neu in diesem Buch ist die bewusste Berücksichtigung von Wendungen bzw. Redemittel der Umgangssprache. Die Kapitel Partikel und Textzusammenhang zeigen sich auch innovativ. Die Niveauangabe zu **allen** Aufgaben zeugt von der Absicht, das Buch besonders

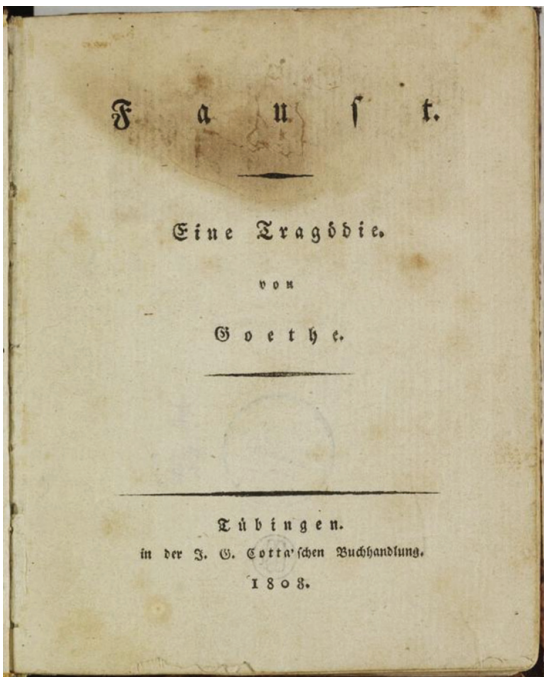
lernerfreundlich, realistisch und nützlich zu machen. Die Lerner sollen sich nur mit den Übungen beschäftigen, die ihrem Lernniveau entsprechen. Dies bestätigt die Bedeutung, die in dem Buch der Binnendifferenzierung bzw. der Lernerautonomie zugeschrieben wird. Sehr gut erstellte Übungen, in denen der Wortschatz meist bekannt ist und daher keine Zusatzherausforderung ausmacht, strengen kaum an und machen einem Freude und Spaß und können somit optimal zum Lernerfolg beitragen. Werden Details einem verwandten Thema vorweggenommen bzw. wiederholt, sind dort klare Verweise auf die Stellen, wo man den einschlägigen Sachverhalt eingehend behandelt finden kann. Die Indikationen nehmen auch im letzten Teil jedes Kapitels wichtigen Platz ein. Mit dem Titel *Was man mit ... machen kann* verraten die Autoren explizit ihre Entscheidung für die Handlungsorientierung. Es geht um ein zusammenfassendes Repertoire an Sprechintentionen bzw. Lernzielen mit Beispielssätzen und Orientierungspfeilen, die informieren, wie die Themen im Buch

genannt werden und auf welchen Seiten sie sich befinden.

FAZIT

Obwohl seine Seiten nicht farbig sind, wirkt das Buch nicht weniger interessant. Das Layout bleibt attraktiv wegen der Vielfalt an visuellen Mitteln und des Farbkontrasts zwischen Aufgabenstellung und Aufgaben selbst. Die Seiten sind nicht überladen, Platz zum Notizenmachen gibt es von oben bis unten. Die Länge der Aufgaben, das muss man betonen, lädt jederzeit zum Weitertraining ein. Das Selbstlernen wird auch durch das ausführliche *Inhaltsverzeichnis* und die Anhänge *Lösungen* und *Register* gefördert. Hörübungen wären wünschenswert und würden solch ein fertigungsorientiertes Angebot vervollständigen. Trotzdem kann man mit einer konsequenten Verwendung von *Einfach Grammatik Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1* seine grammatische Kompetenz optimal entwickeln und sich auf weitere Schritte vorbereiten. ■

Goethes Faust in der Gegenwart



Internationales Symposium aus Anlass der 200. Wiederkehr der Publikation von *Faust I* (1808-2008)

25. und 26. August 2008 | Ort: Faculdade de Letras der Universidade Federal do Rio de Janeiro

Organisationskomitee/Wissenschaftliches Komitee:

Dr. Magali dos Santos Moura (Departamento de Letras Anglo-Germânicas, UERJ)
Dr. Izabela Maria Furtado Kestler (Departamento de Letras Anglo-Germânicas, UFRJ)

Das Symposium bietet erstmals in Rio de Janeiro Gelegenheit für den Dialog zwischen der philologischen Disziplin der Germanistik (deutschen und ausländischen Germanistik) und den Disziplinen der Soziologie, Geschichtswissenschaft und Philosophie. Damit wird es beabsichtigt, die Vielseitigkeit des Werkes Goethe hervorzuheben und gleichzeitig zur Diskussion zu bringen, wie Goethe diesen bedeutenden Aspekt des zentralen Mythos der Moderne dargestellt hat. Die Aktualität

des Faust-Mythos in der goethischen Fassung wird im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Lage der post-modernen Welt wissenschaftlich ausgearbeitet. Es soll eruiert werden, welche Relevanz das Werk von Goethe in der heutigen Zeit hat und warum es eins der bedeutendsten Werke der Weltliteratur wurde.

Die Veranstaltung wird in portugiesischer und in deutscher Sprache stattfinden. (Die Beiträge deutscher Wissenschaftler werden durch Simultan-Übersetzung zugänglich gemacht.)

Referenten, die bereits zugesagt haben:

Prof. Dr. Hans-Jürgen Schings (FU-Berlin)
Prof. Dr. Ernst Osterkamp (FU-Berlin)
Prof. Dr. Michael Jaeger (FU-Berlin)
Prof. Dr. Eloá Heise (USP)
Prof. Dr. Roberto Rocha (UFRJ)

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten

Die Arbeiten können in deutscher und portugiesischer Sprache geschrieben werden und müssen unveröffentlicht sein.

Eingereicht werden können wissenschaftliche Artikel und Rezensionen wissenschaftlicher Bücher und Lehrwerken aus den Themenbereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Sprachenpolitik, Übersetzungswissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht und Landeskunde. Die Texte sollten als Datei auf Diskette, CD oder E-Mail-Anhang in einem gängigen Textverarbeitungsprogramm eingereicht werden (z. B. WORD für Windows). Die eingereichten Artikel dürfen – einschließlich Fussnoten, Illustrationen, Tabellen und Literaturverzeichnis – nicht mehr als 7 Seiten umfassen. Die maximal 3 Seiten langen Rezensionen stellen kritische Besprechungen von Publikationen auf dem Gebiet der Germanistik dar.

Als Schrift für den Haupttext ist Times New Roman Größe 12 zu verwenden. Der Abstand beträgt beim Haupttext 1,5 Zeilen, bei den bibliographischen Angaben 1 Zeile. Abgesetzte Zitate werden in Times New Roman Größe 11 mit Zeilenabstand 1 geschrieben, Fussnoten in Times New Roman Größe 10 ebenfalls mit Zeilenabstand 1. Überschriften und Zwischenüberschriften werden in Times New Roman und Schriftgröße 14 gesetzt, sie werden nicht durch Großbuchstaben markiert. Die (Zwischen) Überschriften werden vom vorherigen und nachfolgenden Text durch jeweils eine Leerzeile getrennt.

Automatische Formatierungen sind zulässig.

Reine Literaturhinweise werden in Kurzform in den Fließtext eingefügt (z. B. MÜLLER 2004: 123). Die Seiten dürfen nicht durchnummeriert werden. Abbildungen, Formeln, Tabellen, Graphiken etc. sind durchnummeriert und mit Titel, separat auf eigener Datei beizufügen. Im Text muss die Stelle eindeutig gekennzeichnet werden, wo jede Abbildung erscheinen soll. Bilddateien müssen

in Formaten wie bmp., jpeg. oder tif (300 dpi) – nicht in Word – eingereicht werden. Wir nehmen keine Bilder aus dem Internet.

Die Literaturangaben stehen jeweils am Ende des Beitrages in alphabetischer Reihenfolge wie in folgenden Beispielen:

Bücher: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens, *Titel*. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

Zeitschriftenaufsätze: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens, „Titel des Aufsatzes“, *Zeitschrift*, Nr. (Erscheinungsjahr)

Buchkapitel: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens, „Kapitelüberschrift“, in: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens. (Hg.), *Titel*.

Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

Die eingehenden Artikel werden GutachterInnen aus dem Redaktionsbeirat zur Stellungnahme vorgelegt. Die AutorInnen erhalten eine Empfangsbestätigung und werden über das Ergebnis der Begutachtung informiert. Manuskripte und Disketten bzw. CDs werden nicht an die AutorInnen zurückgeschickt, die Redaktion haftet nicht für Verluste.

Es gilt die neue Rechtschreibung; in Zitaten gilt die Orthographie des zitierten Textes.

AutorInnen publizierter Beiträge erhalten ein Gratis-Exemplar der Zeitschrift.

Das Copyright der Artikel bleibt bei den AutorInnen, aber das Copyright für die Ausgabe von PROJEKT – in gedruckter wie in elektronischer Form (Internet) – liegt bei der Zeitschrift Projekt. Die Redaktion behält sich das Recht vor, die gedruckten Ausgaben von einem von ihr zu bestimmenden Zeitpunkt an, ins Internet zu setzen, ohne dass die Autoren noch einmal konsultiert werden. ■

Instruções

para os Autores

Serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial artigos e resenhas de livros especializados assim como de livros didáticos sobre temas no âmbito da didática e da metodologia do ensino de alemão como língua estrangeira, política de ensino de línguas estrangeiras, tradução, literatura em sala de aula de alemão e estudos sociais e políticos concernentes aos países de fala alemã. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou em alemão.

Os artigos entregues não podem ultrapassar o limite de 7 páginas, incluindo-se aí notas de rodapé, imagens, tabelas, referências bibliográficas etc. As resenhas por outro lado não podem ultrapassar o limite de 3 páginas. Os textos devem ser entregues em arquivos em disquete, cd ou anexo do e-mail em um programa de texto atualizado (p. ex. WORD for Windows).

Para o texto e os dados bibliográficos no final do artigo, deve ser usado a fonte Times New Roman, tamanho 12. O espaço entre linhas é 1,5 e, nos dados bibliográficos, o espaço é simples. Para citações deve ser usada a fonte Times New Roman, tamanho 11, em espaço simples; notas de rodapé, Times New Roman 10, também em espaço simples. Para títulos e subtítulos usa-se a fonte Times New Roman 14. Os (sub)títulos são destacados do textos por uma linha em branco.

Pode ser usado qualquer tipo de formatação automática no arquivo. Indicações bibliográficas são feitas no decorrer do texto de maneira abreviada (p.ex. MÜLLER 2004:123). As páginas não devem ser numeradas.

Ilustrações, tabelas, gráficos etc. devem ser numerados

e apresentados separadamente em documento próprio. Não devem ser gravados junto com o texto no disquete, cd ou no anexo do e-mail. No texto deve haver indicação clara de onde as ilustrações devem aparecer. Arquivos de imagens devem ser entregues no formato bmp, jpeg ou tif, em alta resolução (300 dpi) – não em formato Word ou imagens captadas de internet

As indicações bibliográficas em ordem alfabética devem seguir os exemplos abaixo:

Livro: Sobrenome do autor, prenome., *Título*. Cidade: Editora, Ano.

Revistas: Sobrenome do autor, prenome., “Título do artigo”, *Revista* nº (ano).

Capítulo de livro: Sobrenome do autor, prenome, “Título do capítulo”, In: Sobrenome do organizador, prenome. (org.), *Título*. Cidade: Editora Ano.

Os artigos recebidos serão submetidos ao crivo do Conselho Editorial. Os autores receberão uma notificação de recebimento e do resultado da avaliação. Os manuscritos e disquetes não serão devolvidos para os autores, e o Conselho Editorial não se responsabiliza por perdas.

Os autores dos artigos e resenhas publicados receberão um número gratuito do respectivo fascículo.

Os direitos autorais dos trabalhos serão dos autores, os direitos de publicação – impressa ou eletrônica (via Internet) – da Revista Projekt. A redação se reserva o direito de colocar na Internet edições publicadas, a partir de um determinado tempo, em decisão própria, sem consultar previamente os autores. ■