

ABRAPA projeto

JULHO DE 2009 | Nº 47

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Praktische
Überlegungen zum Einsatz
von Chats im
DaF-Unterricht am
Beispiel der **Angebote**
des **Goethe-Instituts**

Europa im DaF-
Unterricht – Vorteil
für den
interkulturellen
Landeskundeansatz

Zur Stellung
von Deutsch im
globalen Sprachsystem

Kompetenzorientierung
im Fremdsprachen
unterricht – was heißt
das **eigentlich?**

“Kulturenannäherung:
Aproximação de
culturas à **Distância**”
Curso on-line para
professores de alemão

Mit dieser Ausgabe von ‚Projekt‘ möchte sich der jetzige ABRAPA-Vorstand verabschieden. In der dreijährigen Amtszeit der Rioer Kolleginnen und Kollegen wurde das Ziel weiterverfolgt, den Brasilianischen Deutschlehrerdachverband, mit seinen ca. 1200 Mitgliedern den drittgrößten Verband weltweit, zu professionalisieren. Unsere Internetseite hat ein moderneres und benutzerfreundlicheres Layout bekommen, die Zusammenarbeit mit den regionalen DL-Verbänden wurde durch regen Austausch mit dem Dachverband und gelegentliche Teilnahme von ABRAPA-Vertretern an lokalen Veranstaltungen verstärkt und erweitert.

‚Projekt‘ wurde auch neugestaltet und hat neue Blutzufuhr erhalten – sowohl äußerlich als auch inhaltlich. Diese Aufwertung der brasilianischen DaF-Fachzeitschrift verdanken wir alle der unermüdlischen Hingabe unserer verunglückten Freundin und Kollegin Izabela Maria Furtado Kestler. Mit konsequenter Auswahl von Beiträgen und großzügiger Beratung von jungen brasilianischen Autorinnen und Autoren bei der Gestaltung ihrer Artikel und Rezensionen hat Izabela es geschafft, das praxisorientierte Profil von ‚Projekt‘ zurückzugewinnen und weiterzuentfalten. Es ist ihr außerdem gelungen, das Interesse von den wichtigsten Verlagen im DaF-Bereich an ‚Projekt‘ als effizientem Kommunikationskanal der brasilianischen Deutschlehrenden zu erwecken, so dass fast 50% der Druckkosten der jährlichen über 1000 Exemplare von verkauften Werbeflächen finanziert wird.

Izabela gilt unser anerkennendes Dankeschön für ihren hervorragenden, langjährigen intellektuellen Beitrag zur brasilianischen Germanistik und für ihr Engagement, in den vergangenen drei Jahren unsere DaF-Gemeinde mit guten, anregenden Lektüren zu beglücken.

‚Saudade‘ lässt sich schwer übersetzen... ■



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
20021-290 – 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
www.ampamg.com

▶ **APPLA**

Dorothee Rumker Yazbek
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S. de Quadros, 33
80050-030 Curitiba – PR
www.appla.org.br
applapr@hotmail.com

▶ **ACPA**

Érica Pfeiffer
Rua Nazareno, 358 - Glória
89217-600 - Joinville - SC
www.acpa-sc.com.br
contato@acpa-sc.com.br

▶ **APANOR**

Edvani Lima
A/C Centro Cultural Brasil-Alemanha
Rua do Sossego, 364 - Boa Vista
50050-080 - Recife, PE
edvani@ccbba.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 (<i>in memoriam</i>)
1ª SECRETÁRIA	Helga Küster Ribeiro
2º 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@ccbba.org.br / inavde@terra.com.br

Jornalista Responsável
Izabela Maria Furtado Kestler
RMTB 14.736

Projeto Gráfico
Andréa Vichi | andrea@venividivichi.com
www.venividivichi.com

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 20021-290 – Brasil
e-mail: abrapa@abrapa.org.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.



Izabela Maria Furtado Kestler

1959 - 2009

A ligação de nossa querida Izabela Maria Furtado Kestler com a língua alemã remonta aos anos 70. Seu interesse pelos grandes sociólogos de fala alemã que clamavam por um mundo mais justo também data da mesma época.

Após concluir seus estudos de comunicação, formando-se Bacharel em Comunicação Social, com especialização em jornalismo na Universidade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso, decide-se por um estreitamento dessa ligação com o mundo germânico. Conclui seus estudos de língua alemã diplomando-se com o Grande Diploma (GDS).

Cruza então o Atlântico no ano de 1982, rumo à Alemanha, mais especificamente para a cidade de Freiburg, onde ingressa na Universidade Albert-Ludwig inscrevendo-se no curso de Germanística como primeira disciplina e em Filosofia e Ciências Políticas como matérias secundárias. O curso chega ao seu término com a dissertação de mestrado intitulada "A atividade

Die Verbindung unserer lieben Izabela Maria Furtado Kestler zur deutschen Sprache reicht in die 70er Jahre zurück. Ihr Interesse an den großen deutschsprachigen Soziologen, die eine gerechtere Welt anstrebten, stammt auch aus dieser Zeit.

Nachdem sie das Studium der Kommunikation und Journalismus an der Universidade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso beendet hatte, entschloss sie sich zu einer engeren Bindung an die germanische Welt. Mit dem GDS vervollständigte sie das Studium der deutschen Sprache.

1982 überquert sie den Atlantik mit dem Ziel Deutschland, genauer gesagt: Freiburg, wo sie an der Albert-Ludwig Universität das Studium der Germanistik als Hauptfach und der Philosophie und Politik als Nebenfächer aufnimmt. Mit der Magisterarbeit zum Thema der publizistischen Aktivitäten Ernst Tollers in der Weimarer Republik, schließt sie ihr

publicística de Ernst Toller na República de Weimar” no ano de 1987. No ano seguinte, inicia suas pesquisas sobre a Literatura do Exílio, culminando com sua tese de doutoramento “A literatura do Exílio e o exílio dos escritores e publicistas de língua alemã no Brasil” em 1991, publicada em livro na Alemanha em 1992 pela editora Peter Lang e pela Edusp em 2004 no Brasil.

No ano seguinte ao seu retorno ao Brasil em 1992, ingressa na Universidade Federal do Rio de Janeiro e inicia uma vigorosa carreira docente. Participa e organiza dezenas de eventos, escreve artigos e ensaios, exerce ativamente sua verve jornalística editorando a revista *Forum Deutsch* por dez anos, além de estimular e ajudar na formação de diversos alunos e colegas. Sua ligação com a língua alemã estreita-se de forma singular pela sua participação como membro da Associação de Professores do Rio de Janeiro (APA-Rio) e, logo a seguir, como Presidente eleita por dois mandatos entre os anos de 2005 a 2008 e como Vice-Presidente da ABRAPA na atual gestão.

Sua dedicação a essas instituições caracterizou-se pelo empenho entusiasmado e pela energia contagiante com a qual ajudou a fundamentar o trabalho vertido em workshops, simpósios, seminários, palestras, círculos de leituras, cursos de extensão, editoração da Revista *Projekt* e dos *Boletins* da APA-Rio.

Em contrapartida ao seu tão repentino desaparecimento físico, ficarão seus projetos, sonhos e realizações.

À estimada amiga Izabela declaramos nossa mais profunda estima e louvor pelos anos de dedicação à cultura alemã. ■

Studium im Jahre 1987 ab. Im darauf folgenden Jahr beginnt sie mit ihren Recherchen über die Exilliteratur, der Inhalt ihrer Doktorarbeit: "Die Exilliteratur und das Exil der deutschsprachigen Schriftsteller und Publizisten in Brasilien" aus dem Jahr 1991. Im Jahr 1992 wird ihre These in Deutschland beim Verlag Peter Lang veröffentlicht und 2004 in Brasilien beim EDUSP-Verlag.

1992 kehrt sie nach Brasilien zurück und ein Jahr später beginnt sie als Dozentin an der Universidade Federal do Rio de Janeiro eine erfolgreiche Karriere. Sie organisiert und nimmt an dutzenden Veranstaltungen teil, verfasst Artikel und Essays, praktiziert ihre journalistische Begabung, indem sie zehn Jahre lang die Zeitschrift "Forum Deutsch" verlegt. Außerdem regt sie die Ausbildung mehrerer Studenten und Kollegen an. Ihre Verbundenheit zur deutschen Sprache zeigt sich besonders in ihrer Mitgliedschaft und später als gewählte Präsidentin der APA-RIO in zwei Amtszeiten von 2005 bis 2008 und als Vize-Präsidentin der ABRAPA in der jetzigen Amtszeit.

Sie hat sich mit Hingabe ihrer Arbeit gewidmet, ihre Begeisterung, ihr Einsatz und die ansteckende Energie waren die Grundlage für viele Workshops, Symposien, Seminare, Vorträge, Literaturkreise, Fortbildungskurse und das Verlegen der Zeitschrift Projekt und die APA-Rio Mitteilungsblätter.

Im Gegensatz zu ihrer so plötzlich physischen Abwesenheit werden ihre Projekte, Träume und Erfolge erhalten bleiben.

Unserer lieben und geachteten Freundin Izabela bekunden wir unsere innigste Freundschaft und unser Lob gilt besonders ihrem unermüdlichen Einsatz zugunsten der deutschen Kultur. ■

AN DIE LESER EDITORIAL	03
HOMMAGE HOMENAGEM	04
VERANSTALTUNGSKALENDER CALENDÁRIO DE EVENTOS	07
7. BRASILIANISCHER DEUTSCHLEHRERKONGRESS 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO	08
DIDAKTIK & METHODIK DIDÁTICA & METODOLOGIA	10
Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? <i>Ulrike Arras</i>	
LANDESKUNDE CULTURA GERAL DOS PAÍSES DE FALA ALEMÃ	16
Europa im DaF-Unterricht – Vorteil für den interkulturellen Landeskundeansatz <i>Claudio Becker</i>	
LANDESKUNDE CULTURA GERAL DOS PAÍSES DE FALA ALEMÃ	20
Visita a Berlim realizada no interior do estado de São Paulo: a importância da integração dos aspectos culturais e de civilização (Landeskunde) ao ensino de alemão como língua estrangeira <i>Natália Corrêa Porto Sanches Fadel</i>	
DAF UND DIGITALE MEDIEN ENSINO DE ALEMÃO E MEIOS DIGITAIS	24
Praktische Überlegungen zum Einsatz von Chats im DaF-Unterricht am Beispiel der Angebote des Goethe-Instituts <i>Gabriela de Oliveira Marques</i>	
DAF UND DIGITALE MEDIEN ENSINO DE ALEMÃO E MEIOS DIGITAIS	30
“Kulturenannäherung: Aproximação de culturas à Distância” – Curso on-line para professores de alemão <i>Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Ana Maria de Senzi Moraes Pinto, Ucy Soto</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	36
Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem <i>Ulrich Ammon</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	45
A língua alemã no Rio de Janeiro – Uma presença marcante <i>Magali Moura, Andreia Louise Camara, Everson Cardoso Ferreira</i>	
INTERKULTURALITÄT INTERCULTURALIDADE	50
Importância da cultura e do contexto cultural (Landeskunde) no ensino do alemão como língua estrangeira <i>Maria Labarta</i>	
INTERKULTURALITÄT INTERCULTURALIDADE	64
Interkulturelles Lernen anhand von Daf-Lehrwerken <i>Anne Dann, Gritt Fenner</i>	
INTERKULTURALITÄT INTERCULTURALIDADE	68
A <i>Popmusik</i> e o ensino de alemão para brasileiros <i>Sandra Rejane Lima</i>	

UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	74
Wie kann die Wortbildung von Nutzen sein? Ein Plädoyer für die didaktische Umsetzung von Wortbildungstheorien im Fremdsprachenunterricht: Am Beispiel der Partikelverben auf Deutsch <i>Elaine Cristina Roschel Nunes</i>	
FACHSPRACHE LINGUAGEM TÉCNICA	80
O gênero textual abstract: variedade e especificidade <i>Masa Nomura</i>	
REZENSION RESENHA	86
Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch – Mais que um dicionário <i>Izabela Maria Furtado Kestler</i>	
REZENSION RESENHA	87
Rund um das Wort <i>Antônio Lisboa Rego</i>	
REZENSION RESENHA	89
Sicher und selbstständig <i>Antônio Lisboa Rego</i>	
REZENSION RESENHA	91
Um alemão comercial mais perto do que se imagina <i>Luciano Tavares Lima</i>	

Veranstaltungskalender

Immersionswochenenden

AMPA | *September 2009*

APANOR | *in Recife | 25. September 2009*

APPA | *Oktober 2009*

Foren

APA-Rio | *November 2009*

AMPA | *November 2009*

Jahresseminare

ACPA und APPLA | *von 27. bis 29. Januar 2010*

ARPA | *in Ivoti | von 3. bis 5. Februar 2010*



Congresso Brasileiro de Professores de Alemão

Brasilianischer Deutschlehrerkongress

Vom 21. bis zum 25. Juli 2008 veranstaltete der brasilianische Deutschlehrerdachverband ABraPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão) den VII. Brasilianischen Deutschlehrerkongress an der Landesuniversität von Rio de Janeiro.

Der Schwerpunkt des Treffens lag auf den neuen Aufgaben, die sich mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in den verschiedenen Bereichen stellen. Zielgruppe waren diejenigen, die an staatlichen oder privaten Schulen, an Sprachinstituten oder an Hochschulen beschäftigt sind und sich beruflich mit Sprache, Literatur, Übersetzung und Landeskunde im DaF-Unterricht und in der Lehreraus- und -fortbildung befassen.

Die Tagung hatte ca. 400 Teilnehmende aus ganz Brasilien sowie aus dem Ausland. Als Plenarreferenten traten Vertreter relevanter Forschungsrichtungen innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache auf, die sich besonders für die Entwicklung des Faches und für die Lehrerbildung im DaF-Bereich einsetzen und/oder auch eine langjährige Zusammenarbeit mit brasilianischen Forschern aufweisen.

Der VII. Brasilianische Deutschlehrerkongress hatte 9 Sektionen, in denen Kurzbeiträgen, Workshops und Minikurse angeboten wurden, die zu einem intensiven Erfahrungsaustausch über die spezifischen und relevanten Probleme der Ausbildung und der Praxis von DaF-Lehrern in Brasilien anregten.

Die Sektionen waren:

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

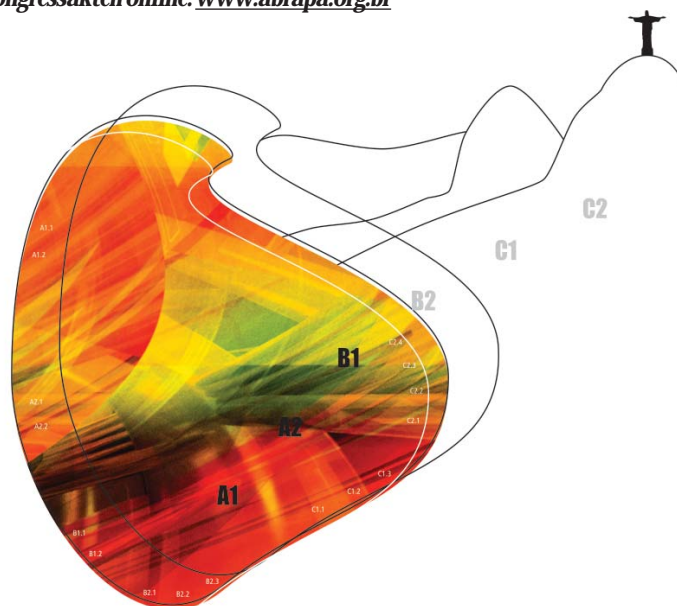
Unter den ausländischen DaF-Experten, die einen Plenarvortrag hielten und/oder Workshops und Minikurse erteilten, waren:

- Carmen Schier (Universität Leipzig)
- Peter Sauter (Universität Freiburg/CH)
- Roland Fischer (Universität Linz)
- Ernst Endt (Katholische Universität Eichstätt)
- Berthold Zilly (Freie Universität Berlin)
- Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)
- Kathrin Saringen (Universität Wien)
- Ulrike Arras (TestDaF-Institut)
- Hermann Funk (Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- Ulrich Ammon (Universität Duisburg-Essen)
- Ulrich Steinmüller (Technische Universität Berlin)
- Max Moritz Medo (DS Valparaíso/Chile)

Hauptsponsoren des VII. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses waren das Goethe-Institut, der DAAD, das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und die Institution Präsenz Schweiz.

Im Namen der brasilianischen DaF-Gemeinde bedankt sich der Vorstand der ABraPA bei allen Kolleginnen und Kollegen, sowie bei allen Institutionen, die das Gelingen unserer Tagung ermöglicht haben.

Kongressakten online: www.abrapa.org.br



Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – **was heißt das eigentlich?**

Dra. Ulrike Arras | Deutscher Akademischer Austauschdienst Caracas / Universidad Central de Venezuela

Die letzten Jahre haben für unseren Fremdsprachenunterricht, sowohl an Schulen und Hochschulen als auch an sonstigen Bildungseinrichtungen, Neuorientierungen in vielerlei Hinsicht erbracht. Hauptanstoß für diese neuen Ansätze hat ohne Zweifel der vom Europarat veröffentlichte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) gegeben¹, im schulischen Kontext in Deutschland zudem die Entwicklung von Bildungsstandards, so u. a. für Englisch und Französisch als 1. Fremdsprache (s. Kultusministerkonferenz (Hg.) 2004 sowie Tesch u. a. (Hg.) 2008).

Wie so oft führen Neuorientierungen im Bildungswesen jedoch auch zu Verunsicherungen: Müssen wir jetzt unseren Unterricht, unsere Curricula und unsere Leistungsmessung komplett umgestalten? Welche konkreten Auswirkungen haben diese neuen Ansätze für Lehrkräfte und für Lernende? Die folgenden Ausführungen möchten dazu beitragen, ein wenig Klarheit zu schaffen. Was heißt eigentlich Kompetenzorientierung? Welche konkreten Möglichkeiten zur Verbesserung unseres Unterrichts bietet dieser neue Ansatz?

BEGRIFFSBESTIMMUNG

Was heißt Kompetenz? Die Fachliteratur im Bereich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung geht i. d. R. von einem weiten Kompetenzbegriff (exemplarisch Caspari et al. 2008, Weinert 1999, 2001 und vor allem Ziener 2008) aus. Das bedeutet, Kompetenz wird mehrdimensional verstanden und schließt „Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso

wie Erfahrungen und konkretes Handeln“ (Caspari u. a. 2008: 166) ein. Kompetenz umfasst demnach sowohl Handlungsfähigkeit (kommunikative und interkulturelle Handlungsfähigkeit in konkreten sprachlich und interaktiv zu bewältigenden Situationen) als auch die prinzipielle Disposition, also die Wissens- und Handlungsbasis, das Potenzial, mit dem fremdsprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit erworben werden kann. Im GeR (2001: 21) heißt es dazu: „Wir sprechen von kommunikativen Aufgaben, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.“

Kompetenz in diesem Sinne unterscheidet sich von jener im kommuni-

¹Ein erster Entwurf des GeR erschien 1996. Die gültige Fassung veröffentlichte der Europarat dann im Jahr 2001 zunächst in englischer Sprache. Die deutschsprachige Version erschien 2001. Mittlerweile liegt er in etlichen europäischen (auch auf Portugiesisch) sowie außereuropäischen Sprachen vor.

kativen Ansatz üblicherweise angestrebten Ausbildung funktional-kommunikativer Fertigkeiten, also die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen (als fünfte Fertigkeit wird das Übersetzen/Dolmetschen/die Sprachmittlung bezeichnet). Sie sind nicht gleichzusetzen mit den Fertigkeiten, die als *savoir faire* verstanden werden (s. u.). Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet eine stärkere Hinwendung zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit zur Lösung konkreter sprachlicher und/oder interkultureller Probleme bzw. Aufgaben. Dies wird u. a. Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien haben (s. u.).

Fremdsprachliche Kompetenzen werden erstmals im GeR „operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt“ (Caspari u. a. 2008: 164). Dort sind zudem die Bezugsgrößen der Kompetenz skizziert, also jene Kompetenzquellen, die beim Lernen und Lehren fremder Sprachen eine Rolle spielen. Sie seien im Folgenden kurz genannt:

Da sind zunächst Wissensbestände (*savoir*), also Wissen als Ergebnis von Lernen (formales Lernen ebenso wie Lernen aufgrund von Erfahrungen). Hierzu zählt Faktenwissen, aber auch explizites Wissen etwa über Grammatikregeln. Sodann schließt Kompetenz Fertigkeiten (*savoir faire*) ein, also die praktischen Fähigkeiten, die uns bei der Bewerkstelligung einer Aufgabe unterstützen. Eine zentrale Rolle beim Spracherwerb spielt zudem die Lernfähigkeit (*savoir apprendre*), also die Fähigkeit, mit Neuem umzugehen, Erfahrungen, Beobachtungen, neue Wissensbestände in bereits vorhandene zu integrieren, Neues zu adaptieren für eigene Zwecke. Selbstverständlich spielen auch

die kommunikativen Kompetenzen, eine wichtige Rolle, unabhängig davon, ob sie im Rahmen der Erstsprachsozialisation, im Fremdsprachenunterricht oder in anderen, etwa beruflichen oder privaten, Kontexten erworben und entwickelt werden. Hierunter verstehen wir sowohl linguistische als auch soziolinguistische und pragmalinguistische Kompetenzen, etwa die Sicherheit im Umgang mit bestimmten kommunikativen Situationen in der eigenen oder in anderen Kulturen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Bereiche ermöglicht Kommunikation und konstituiert kommunikative Kompetenz. Schließlich sind die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir être*) ausschlaggebend. Das *savoir être* wird als Ergebnis verschiedener Akkulturationsprozesse verstanden, denn der Mensch verfügt über mehrere kulturelle und sprachliche Bezugsrahmen, was sich in seiner natürlichen Mehrsprachigkeitsdisposition widerspiegelt: Der Normalfall ist keineswegs die Einsprachigkeit, ganz im Gegenteil: Die Menschen verfügen i. d. R. über Kompetenzen in verschiedenen Kommunikationssystemen, Sprachen, Dialekten, Codes. Damit einher geht auch die Fähigkeit, sich in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen, angemessen zu handeln und Aufgaben alleine oder gemeinsam mit Anderen zu lösen.

KONSEQUENZEN FÜR DAS UNTERRICHTLICHE GESCHEHEN

Die skizzierten Dimensionen von fremdsprachlichen Kompetenzen können im Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden, um das Fremdsprachenlernen zu fördern und zu verbessern. Im Folgenden sollen einige zentrale Auswir-

kungen der Kompetenzorientierung auf den Fremdsprachenunterricht kurz beschrieben werden.²

Lehrmaterial und Aufgaben

Der neue Ansatz zeigt sich besonders markant in der *output*-Orientierung. Von Interesse ist nicht (mehr) primär der *input*, also die Organisation des Lernprozesses, die Rahmenbedingungen, das Lehrmaterial, das was wir als Lehrkräfte offerieren, sondern vielmehr das, was „dabei rauskommt“, der *output*. Um mit dem früheren chinesischen Ministerpräsident, Deng Xiaoping, zu sprechen: Es kommt nicht darauf an, welche Farbe die Katze hat, sondern darauf, dass sie Mäuse fängt. Damit sind wir relativ frei in der Gestaltung der Curricula und der Lehrmaterialien, wir können uns stärker als bisher von Lehrwerken lösen, stärker regional- und lerngruppenspezifisch arbeiten. Denn Lehrwerke sind oft so gestaltet, dass sich ihre Progression z. B. an grammatischen zu erlernenden und einzuübenden Phänomenen orientiert, sie schreiten dabei vom Leichten zum vermeintlich Schwierigeren. Lehrmaterial, das sich der Kompetenzorientierung verschreibt, wird die Lehr- und Lerninhalte in Zukunft stärker nach zu lösenden Problemen/Aufgaben arrangieren.

In der Folge werden wir vermutlich im Unterricht stärker als bisher Projektarbeit integrieren können, also größere Aufgabenfelder abstecken, die die Lernenden alleine oder in der Gruppe ihren Kompetenzen, Interessen und Möglichkeiten entsprechend bearbeiten können. Entsprechende Lernaufgaben sind materialgeleitet und integrieren verschiedene Kompetenzen, also verschiedene Fertigkeiten, Wissensbestände und Interessen. Projektarbeit bringt zudem die Entwicklung von *social*

²Zu den Merkmalen des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts s. beispielsweise Caspari et al. 2008.

skills mit sich, also von Kompetenzen, deren Ausbildung nicht primär Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sind (zumindest nicht explizit in der Erwachsenenbildung). Lern- und Übungsaufgaben müssen dabei prinzipiell andere Kriterien und Qualitätsmerkmale aufweisen als Testaufgaben. Testaufgaben müssen gewährleisten, Leistung valide und reliabel zu messen, sie sollten zudem ein gewisses Maß an Standardisierung (s. u.) aufweisen, etwa um den Schwierigkeitsgrad weitgehend konstant halten zu können. Weniger wichtig erscheint bei Testaufgaben, dass sie inhaltlich einen hohen Interessantheitsgrad aufweisen oder in der Gruppe zu lösen sind. Hingegen ist bei Lern- und Übungsaufgaben gerade der motivationale Faktor ausschlaggebend, eher unerheblich erscheint hingegen, dass Lern- und Übungsaufgaben standardisiert sind.³

„Yes we can!“ – Relativierung der „Defizitperspektive“ und Stellenwert von Fehlern

Fremdsprachen-Lehrkräfte haben oftmals ein berufliches Selbstverständnis, das dem eines Arztes oder einer Ärztin ähnelt: Eine fremde Sprache zu lernen wird als Zwischenstadium betrachtet, in dem die Zielsprache noch defizitär ist, Fehler gleichsam eine Krankheit darstellen, die es zu diagnostizieren und mit Medikamenten in Form von gezielten (Grammatik-) Übungen zu heilen gilt. Die Gesundung ist erreicht, wenn das Ziel *near native speaker*-Niveau erlangt wird. Diese „Defizitperspektive“ können wir durch Kompetenzorientierung relativieren. Wir sind heute weit entfernt davon, als Ziel des Fremdsprachenunterrichts das

Erreichen eines muttersprachlichen Niveaus der Zielsprache anzupeilen. Vielmehr geht es heute darum, individuelle, auch Teilkompetenzen auszubilden und die Lernbedürfnisse der Lernenden stärker zu berücksichtigen, also eine stärkere Individualisierung und individuelle Profilierung fremdsprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Dass Fehler keineswegs negativ, sondern ganz im Gegenteil den Lernweg positiv dokumentierende Phänomene sein können, wissen wir aus der Fehlerforschung.⁴ Der handlungsorientierte Sprachbegriff, der dem GeR zugrunde liegt, erlaubt uns umzudenken: Nicht was eine Lernerin nicht kann ist von Interesse, sondern just, das was sie kann. Bei der Beurteilung dessen, was ein Lerner kann oder gemessen an einem bestimmten Niveau und seiner Beschreibung noch nicht kann, helfen uns die Kann-Beschreibungen des GeR. Dank der Kompetenzorientierung sind sie positiv formuliert, d. h. sowohl der GeR als auch die Skalen zur Selbstevaluation des Europäischen Portfolios für Sprachen (EPS) liefern Deskriptoren, die das beschreiben, was jemand bereits kann, ohne Negativformulierungen. Freilich finden sich auch Einschränkungen, jedoch sind auch diese tendenziell positiv formuliert. So heißt es beispielsweise in der Globalskala (Europarat 2001: 35) auf dem Niveau A1: „Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ Die Einschränkung bezieht sich hier auf die Kooperationsbereitschaft der zielkulturellen KommunikationspartnerInnen. Und um ein Beispiel aus der Sprachproduktion auf A2 anzuführen:

„Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ Hier liegt die Einschränkung auf der Domäne (unmittelbare Kommunikationsbedürfnisse, persönlicher Lebensbereich) und der Bandbreite der sprachlichen Mittel (einfach).

Dieser Ansatz, Kompetenzen positiv zu beschreiben, spiegelt sich auch in den in den letzten Jahren entwickelten Beurteilungskriterien im Kontext standardisierter Prüfungen wider. Als Beispiel seien die Deskriptoren zur Einstufung des Aspekts Korrektheit (ein Kriterium unter insgesamt neun gleich gewichteten Aspekten) beim Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck des TestDaF angeführt. Sie lauten auf den vier beim TestDaF zu unterscheidenden Niveaustufen⁵:

„TDN5: Der Text enthält vereinzelt morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler.

TDN4: Der Text enthält gelegentlich (nicht-systematische) morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die das *Verstehen jedoch nicht beeinträchtigen*.

TDN3: Der Text enthält morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die das *Verstehen beeinträchtigen*.

Unter TDN3: Der Text enthält morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die *das Verstehen deutlich erschweren*.“ (TestDaF-Institut Beurteilungsanleitung 2008; Hervorhebungen nicht im Original)

Demnach geht es nicht mehr darum, Fehler zu zählen, etwa zur Ermittlung des beliebten Fehlerquotienten. Denn ein solches Vorgehen erscheint zwar fair und

³Zur Unterscheidung von Übung sowie Lern- und Testaufgaben s. besonders den Beitrag von Caspari/Grotjahn/Kleppin 2008.

⁴Einen Überblick über den Forschungsstand verdanken wir Königs 2003. Für eine aktuelle Darstellung zum Umgang mit Fehlern s. Kleppin 2006.

⁵TDN steht für TestDaF-Niveaustufe, wobei das höchste Niveau (TDN5) gleichauf mit C1 des GeR liegt und TDN3 B2 entspricht. Unterhalb des Niveaus 3 wird nicht weiter differenziert, unter TDN3 besagt lediglich, dass das Eingangsniveau des TestDaF nicht erreicht wurde. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Arras 2007:33f.

reliabel (der Fehlerquotient wird für alle zu beurteilenden Lernenden einer Gruppe errechnet, der Maßstab ist damit sozusagen für alle identisch), jedoch widerspricht die Verwendung des Fehlerquotienten zur Bestimmung von Kompetenz vehement unserer Zielsetzung. Mit einem Fehlerquotienten können wir keineswegs Aussagen treffen über die kommunikative Kompetenz, über die Fähigkeit, konkrete Lösungen in der Zielkultur herbeizuführen oder angemessen in einer bestimmten Situation schriftlich oder mündlich zu agieren. Ganz im Gegenteil: Der Einsatz solcher Instrumente führt dazu, dass Lernende nicht ihre Kompetenzen ausprobierend ausbauen oder unter Beweis stellen, sondern Fehlervermeidungsstrategien und einen minimalistischen Habitus entwickeln, möglichst wenig oder gar nichts sagen oder schreiben, und wenn, dann stets „auf der sicheren Seite bleiben“, also sich möglichst einfach äußern, keine Risiken eingehen. Die sicherste Fehlervermeidungsstrategie ist das Schweigen. Wer Fehler sucht, wird Schweigen ernten, steht zu befürchten. Und unsere Fehlersuche entpuppt sich schlussendlich womöglich als Kreativitätskiller.

Der GeR sowie die neuen Ansätze in der Leistungsbeurteilung bieten da bessere Möglichkeiten. Wie im zitierten Beispiel bleibt die übergeordnete Frage jene nach der Kommunikativität der Leistung. Das bedeutet: Ist der Text trotz der Fehler zu verstehen? Stören die Fehler? Wenn ja, in welchem Ausmaß? Die Grenze liegt dort,

wo Fehler die Kommunikation stören oder vereiteln oder wo es zu Missverständnissen kommt.

Auf den Punkt gebracht können wir für den Fremdsprachenunterricht festhalten: Kompetenzorientierung hat zur Folge, dass wir danach fragen, was jemand kann (anstatt danach zu suchen, was jemand nicht kann) und in welchem Ausmaß, auf welchem Niveau er oder sie das kann: Was kann ich und wie? Dieser Ansatz macht eine neue Evaluationskultur erforderlich. Wie also beurteilen wir fremdsprachliche Leistungen? Welche Auswirkungen hat Kompetenzorientierung auf die Leistungsmessung?

Evaluationskultur

Der GeR ist seit seinem Erscheinen viel kritisiert worden, er sei verantwortlich für ungehemmtes Prüfen und Testen.⁶ Diese „Testitis“ habe *teching to the test* zur Folge, es werde am Ende nur noch das gelernt, was auch weitgehend zuverlässig und valide messbar ist. Das Unterrichtsgeschehen werde damit reduziert auf das Messbare, gar von „McDonaldisierung“ (Schwerdtfeger) ist die Rede, denn wie das Gewicht des Fleischklops im Hamburger standardisiert ist, so würden auch Leistungen standardmäßig ermittelt.

Diese Bedenken müssen wir ernst nehmen, jedoch auch die Chancen aufzeigen, die der GeR bietet, gerade für eine Individualisierung. Individualisierung, also das Gegenteil von standardmäßiger, schablonenhafter Lernkultur ist m. E. ein konstituierendes Element des kompetenz-

orientierten Fremdsprachenunterrichts. Kompetenzorientierung meint ja vor allem auch Lernerorientierung, also die Orientierung am Individuum, seinen individuellen Kompetenzen, Lernzielen und Lernbedürfnissen, seinen individuellen Lernstilen, seinem individuellen Lernprofil. Erst die – freilich standardisierten, also für alle gültigen – skalierten Leistungsbeschreibungen ermöglichen es, das Lernprofil, den Lernfortschritt auf individueller Ebene zu dokumentieren.

Wie in den oben gemachten Ausführungen bereits deutlich geworden ist, hat Kompetenzorientierung auch Konsequenzen auf die Art und Weise, auf die Prinzipien der Leistungsmessung. Auch hier hat der GeR wichtige Anstöße gegeben, wie sich nicht zuletzt an der Entwicklung standardisierter DaF-Sprachprüfungen zeigt.⁷ Standardisierung umfasst dabei die Festlegung und Konstanthaltung von Testspezifikationen, die Kontrolle der Durchführungsmodalitäten, kriterienorientiertes (statt bezugsgruppenorientiertes) Bewerten sowie schließlich auch testmethodische Verfahren zur Kontrolle zentraler Testgütekriterien. Übergeordnetes Ziel bei all diesen Standardisierungsbestrebungen ist die Gewährleistung von Fairness in der Leistungsmessung, etwa indem sicher gestellt wird, dass ein Test stets gleich schwierig ist, dass also unabhängig vom Zeitpunkt der Testdurchführung die Schwierigkeitsfaktoren konstant bleiben.⁸

All diese Qualitätssicherungsmaßnahmen sind freilich sehr aufwändig

⁶ Sachbezogene Kritik lässt sich anschaulich dem von Bausch u. a. (2005) herausgegebenen Sammelband „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“, entnehmen.

⁷ Den Anfang dieser Entwicklung machte sicher die Konzipierung der Prüfung TestDaF als die erste standardisierte Deutschprüfung für ausländische Studierende. Er wird seit 2001 vom TestDaF-Institut in Hagen administriert und weltweit durchgeführt. Der TestDaF unterliegt einer ständigen Qualitätskontrolle und hat sich in der Folge schnell zum wichtigsten Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse für ein Studium in Deutschland entwickelt. In der ersten Dekade unseres Jahrhunderts wurden weitere Deutschprüfungen konzipiert und reformiert, so das Deutsche Sprachdiplom (DSD), die neuen Prüfungen des Goethe-Instituts, auch der FaDaF ist um ein gewisses Maß an Standardisierung der Deutschen Sprachprüfung zum Hochschulzugang bemüht, wie das neue, 2005 erschienene DSH-Handbuch zeigt (FaDaF (Hg.)).

⁸ Zu einigen Prinzipien und praktischen Konsequenzen für die Qualitätssicherung in der Leistungsmessung s. Arras (2007) und Grotjahn (2008).

und können nur z. T. im Alltag des Fremdsprachenunterrichts angewendet werden. Dennoch erfordert die Entwicklung einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht die Berücksichtigung bestimmter Gütekriterien und Prinzipien.⁹ So fordert Reuter (erscheint), dass „die Funktionen der Evaluation konkret benannt und transparent gemacht werden und im Rahmen der Evaluation Konsequenzen für das weitere Lehren und Lernen dargelegt und anschließend umgesetzt werden.“ Ein zentrales Prinzip ist somit der Grundsatz der Transparenz und Rechenschaftslegung. Eine gut entwickelte Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht erfordert, dass wir den Lernenden, uns selbst, aber auch der Gesellschaft und anderen *stake holders* gegenüber deutlich machen, was wir tun im Fremdsprachenunterricht, wie die Lernziele konzipiert sind, welches Kompetenzniveau angestrebt wird und schließlich auch, wie und warum und anhand welcher Maßstäbe wir Leistungen messen und beurteilen. Dies erscheint mir als einer der wichtigsten Aspekte in der gegenwärtigen Entwicklung.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich die Neuorientierung im Hinblick auf Kompetenzorientierung wie folgt skizzieren:

- *Übergeordnetes didaktisches Ziel der Kompetenzorientierung ist die Überführung von Wissen in Können und damit Anwenden in konkreten Handlungsfeldern und Situationen: Eine fremde Sprache „können“ heißt demnach, in ihr handeln, mit ihrer Hilfe in der Zielkultur Situationen bewältigen und konkrete Aufgaben lösen. Dazu ist es notwendig, „träge“, isolierte Wissens-bestände“ zu überwinden (Caspari u. a. 2008: 170) und inhalts- bzw. handlungsorientiert zu arbeiten.*
- *Statt einer langsamen und stetigen Progression, wird es darum gehen, Probleme/Aufgaben mit unterschiedlichen Mitteln und Ansätzen lösen zu lassen und dabei auch die Ausbildung von Teilkompetenzen zu fördern.*
- *Transparenz und Rechens-*

chaftslegung sollte in Zukunft eine zentrale Rolle spielen. Dabei stehen transparenten Lernzielen (was muss ich am Ende können?) transparente Beurteilungsmaßstäbe (wie wird das evaluiert?) gegenüber.

- *Kompetenzorientierung wird eine neue Evaluationskultur hervorbringen, bei der nach Möglichkeit Leistungen in der Fremdsprache kriterienorientiert beurteilt werden und bei der Fehler sowohl in der Lernsituation als auch aus der Beurteilungsperspektive einen neuen Stellenwert erhalten.*

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass bei weitem nicht alles, was wir lernen oder lehren, auch angemessen messbar ist. Beispielsweise stehen wir bei der Entwicklung von Messinstrumenten zur Erfassung von interkulturellen oder methodischen Kompetenzen noch weitgehend am Anfang. Der Forschungsbedarf ist groß und wird uns in der nächsten Dekade beschäftigen.¹⁰ Wir werden sehen, welche Vorschläge wir aus Forschung und Unterrichtspraxis entwickeln. Es bleibt spannend! ■

LITERATUR

- Arras, U.: Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr. 2007.
- Arras, U.: „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht“, In: DaF-Brücke. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas, Nr. 9, 2007: 42-46.
- Bausch, K.-R./ Burwitz-Meltzer, E./Königs, F. G./Krumm, H.- J. (Hrsg.) (2003), Bildungsstandards. Dokumentation der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenlernens Februar 2005. Tübingen: Narr.
- Bausch, K.-R./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005), Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. 2003.
- Caspari, D./Grünewald, A./Hu, A./Küster, L./Nold, G./ Vollmer, H. J./Zydati, W.: „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Oktober 2008“, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Band 19, Heft 2 (2008), 163-186.

- Caspari, D./Grotjahn, R./Kleppin, K. (2008): Kompetenzorientierung und Aufgaben, in: Tesch, B. et al. (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen: 85-87.
- Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt 2001.
- FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache) (Hg.): Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. Prüfen, erstellen, korrigieren. DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer. Hannover: DruckTeam 2005.
- Grotjahn, R.: „Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung.“, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 1/2009, 4-8.
- Hu, A./Leupold, E.: „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“, in: Tesch, B./Leupold, E./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor 2008, 51 – 84.
- Königs, F. G.: Fehlerkorrektur, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr 2003, 377-382.
- Kleppin, K.: Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht, in: Jung, U. O. (Hg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 2006, 64-70.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss. Luchterhand.
- Reuter, B.: „Evaluieren und Testen im Französischunterricht. Grundlagen und Prinzipien“, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (erscheint).
- Tesch, B./Leupold, E./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor 2008.
- TestDaF-Institut (Hg.): Beurteilungsanleitung zur Musterprüfung 3. (unv. Ms.) 2008.
- Timm, J. P. (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr 2006.
- Weinert, Franz E. (1999), Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). Neuchatel: DeSeCo.
- Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-31.
- Ziener, G. Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Stuttgart: Klett, Kallmeyer, 2008.

Europa im DaF-Unterricht – Vorteil für den interkulturellen Landeskundeansatz

Claudio Becker | Goethe-Institut/Curitiba

Der Kontinent Europa wurde nach einem schönen Mädchen benannt. Der Sage nach hatte sich der Gott Zeus in sie verliebt. Um sie zu überlisten – und um seiner Gattin Hera fern zu sein – verwandelte sich Zeus in einen Stier und entführte seine Angebetene auf einen noch unbewohnten Kontinent. Dieser bekam dann Europas Namen.

Heute gibt es dort 46 unabhängige Staaten, 27 von ihnen sind Mitglied der Europäischen Union (EU). Die EU ist ein Staatenverbund mit dem Ziel, Sicherheit und Frieden in Europa zu schaffen. Dies wird vor allem durch wirtschaftliche und zunehmend auch durch politische Integration erreicht.

Deutschland liegt im Herzen Europas und ist mit 82 Millionen der knapp 500 Millionen Einwohner das bevölkerungsreichste Land der EU (FAKTEN 2006). Nach dem Zweiten Weltkrieg und der enormen Schuld, die seitdem auf dem Land lastet, „ist Deutschland auf den Bestand der Europäischen Union und [seine] Zugehörigkeit“ angewiesen (SCHMIDT 2008: 97). Schließlich stellt die EU auch eine Wertegemeinschaft dar, die für Demokratie

und Menschenrechte einsteht. Deutschland ist einer der Antreiber der europäischen Einigung, was zuletzt Angela Merkels Verfassungsoffensive für Europa im Jahre 2007 untermauerte.

Bei Europa bzw. der Europäischen Union handelt es sich um ein sehr informations- und detailintensives landeskundliches Thema. Geschichte, Kultur, politisches System und Besonderheiten der 27 Mitgliedsländer sind ebenso umfassend und vielfältig, wie die europäischen Regelungen, die im Laufe der Jahrzehnte aus den Kompromissen zwischen den Mitgliedsstaaten ein „Verflechtungssystem“ gemacht haben (SCHMUCK 2005: 18).

Wie behandelt man eine solche Thematik im DaF-Unterricht außerhalb

Europas? Sicherlich nur eingeschränkt nach dem faktischen landeskundlichen Vermittlungsansatz. Schon für Europäer ist es eine Herausforderung, bei den vielen Details und dynamischen Zusammenhängen den Überblick zu behalten. Zudem erschwert eine komplizierte Terminologie den Zugang zum Thema. Beispielsweise weisen von den drei Institutionen *Europäischer Rat*, *Rat der Europäischen Union* und *Europarat* lediglich die ersten beiden Begriffe EU-Bezug auf: Im Europäischen Rat legen die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer die Leitlinien der EU-Politik fest. Im Rat der Europäischen Union entscheiden die Fachminister der Mitglieder über die ihr Gebiet betreffenden Verordnungen auf europäischer Ebene. Der Europarat dagegen ist eine von der EU unabhängige Organisation, der außer Vatikanstadt und Weißrussland alle Staaten Europas angehören. Der Europarat kümmert sich ebenfalls um ein friedliches Zusammenleben auf dem europäischen Kontinent.¹

Man kann an diesem Beispiel erahnen, dass es wahrscheinlich nicht das Ziel einer Unterrichtseinheit oder einer

¹ Aus dem Europarat ging auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hervor.

Lektion zu Europa sein kann, die Lernenden mit umfangreichen Institutionen- oder Länderkenntnissen auszustatten. Das würde viele Schüler überfordern und keinen nennenswerten Lerneffekt aufweisen.

Stattdessen sollte auf der landeskundlichen Zielebene die Vermittlung von Wissen um die Chancen und um die Schwierigkeiten des Zusammenlebens verschiedener Kulturen und Völker liegen. Ein sich einigendes Europa steht im permanenten kulturellen Austausch untereinander. Daraus ergibt sich ein intensiviertes Zusammenleben von Völkern, die seit Jahrhunderten unterschiedliche Traditionen pflegen und verschiedene Sprachen sprechen. Begegnungen bergen daher immer auch Konfliktpotenzial. Um dieses zu entschärfen, bietet sich der interkulturelle landeskundliche Ansatz an.

Der Ansatz trägt der Tatsache Rechnung, dass Faktenwissen oder Redemittel allein nicht immer Kommunikation ermöglichen. Insbesondere zwischen Vertretern fremder Kulturen kann eine große Deutungslücke zwischen Gesagtem

und Verstandenem klaffen. Dies führt zu *critical incidents*, also zu „Missverständnissen aus kulturellen Gründen“ (BIECHELE/PADRÓS 2003: 47). Eigene Bewertungsmaßstäbe werden oft unbewusst auf sprachliche und nichtsprachliche Phänomene einer fremden Kultur angewandt, obwohl sie nicht unbedingt dazu passen. Ziel des Ansatzes ist die „Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen“ (2003: 55). Es handelt sich um „Landeskunde als Verstehen“ (2003: 44).

Natürlich sind Institutionenkenntnisse von Vorteil und oft helfen Redemittel den Lernenden weiter, aber nur das gegenseitige Verständnis beugt kulturellen Missverständnissen und darauf basierenden Konflikten vor. Die brasilianischen Schülerinnen und Schüler, die mit Europäern in Kontakt kommen, stehen dabei in doppelter interkultureller Beziehung zu ihnen. Zum einen sind sie Beobachter des Umgangs der Europäer untereinander, zum anderen bringen sie ihre eigenen, brasilianischen Denk- und Handlungsweisen in den Austausch ein.

Eine Übung zu mehr Verständnis der europäischen Frage in Fortbildung oder

Unterricht könnte die Entwirrung der babylonisch anmutenden Sprachenvielfalt sein. In der folgenden, exemplarischen Aufgabe sollen dem dreiundzwanzigfach übersetzten Satz *Herzlich Willkommen bei der Europäischen Kommission* die entsprechenden EU-Amtssprachen zugeordnet und in ein Raster eingetragen werden.² Aber ohne Hilfe ließe sich die Aufgabe höchstens von gut informierten Muttersprachlern lösen. Deshalb können die Namen der Sprachen als Lösungshilfe beigegeben werden.

Das landeskundliche Ziel ist hierbei nicht faktisch, das heißt, es sollen nicht die deutschen Bezeichnungen der EU-Sprachen gelernt werden. Es ist auch nicht kommunikativ, denn die Schüler sollen nicht in allen EU-Sprachen „Herzlich Willkommen“ sagen können. Das Lernziel ist vielmehr interkulturell. Auf indirektem Wege entwickeln die Schüler eine Vorstellung von der Sprachenvielfalt, die in Europa herrscht und die sich deutlich vom fast durchweg einsprachigen Brasilien unterscheidet. Auf diesen Eindrücken ließe sich ein interkultureller Zugang zu Europa aufbauen. ■

Was spricht man in der Europäischen Union?

Tragen Sie die europäischen Amtssprachen ins Raster auf dem nächsten Blatt ein.

Umlaut = ein Buchstabe

- 01) Välkommen till Europeiska kommissionen!
- 02) Willkommen bei der Europäischen Kommission!
- 03) Добре дошли в Европейската комисия!
- 04) Vitajte v Európskej komisii!
- 05) Witmay na stronach Komisji Europejskiej!
- 06) Fáilte go dtí an Comisiún Eorpach!
- 07) Velkommen til Europa-Kommissionen!



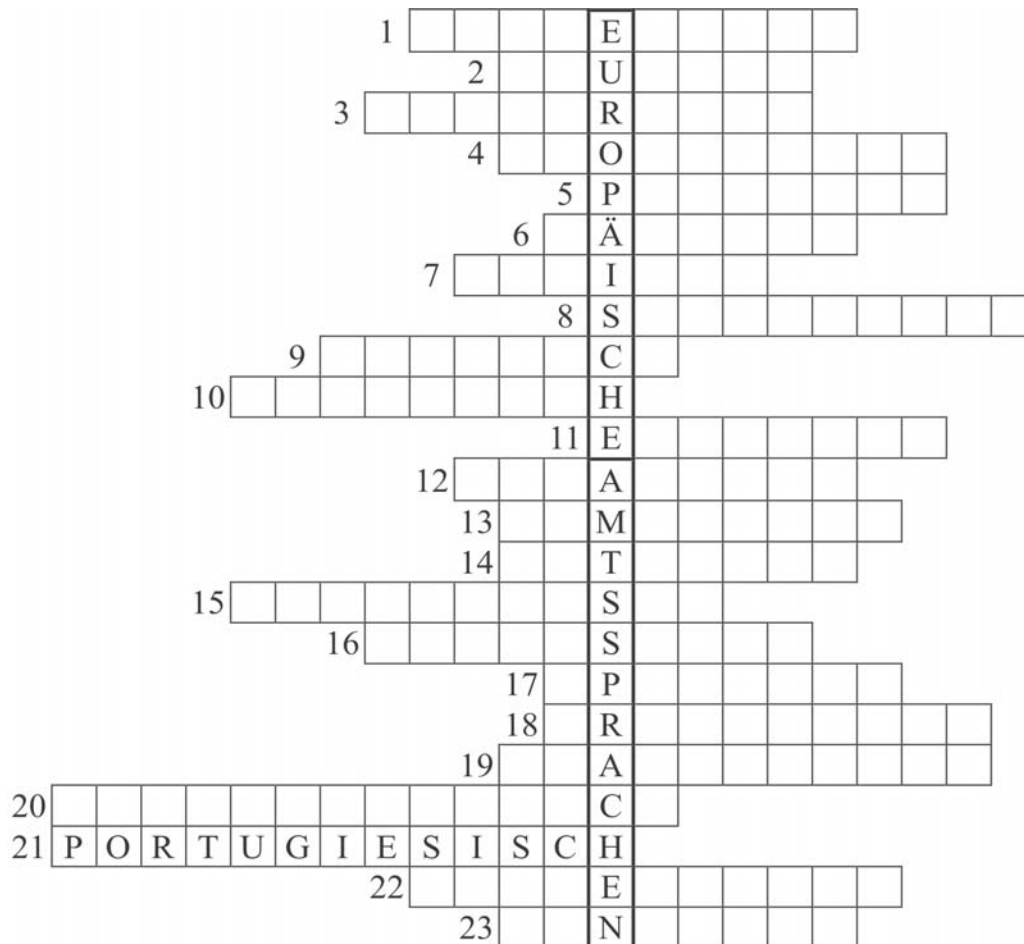
² Die Europäische Kommission könnte man als die Regierung der EU bezeichnen. Von ihrem Internetportal <http://ec.europa.eu/> stammen die Sprachbeispiele des Rätsels. Das Raster hat der Autor mit Hilfe vom Arbeitsblattgenerator ZARB erstellt.

- 08) Dobrodošli na Evropski komisiji !
- 09) Tere tulemast Euroopa Komisjoni !
- 10) Üdvözöljük az Európai Bizottságnál !
- 11) Welcome to the European Commission !
- 12) Laipni lūdzam Eiropas Komisijā !
- 13) Bun venit la Comisia Europeană !
- 14) Sveiká æ atvyke y Europos Komisija !
- 15) Benvenuti alla Commissione europea !

- 16) Mer'ba fil-Kummissjoni Ewropea !
- 17) ¡ Bienvenido a la Comisión Europea !
- 18) Καλώς ήρθατε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- 19) Bienvenue à la Commission européenne !
- 20) Welkom bij de Europese Commissie !
- 21) Bem vindos à Comissão europeia !
- 22) Vítejte v Evropské komisi !
- 23) Tervetuloa Euroopan komissioon !

Brauchen Sie Hilfe? Hier sind die Sprachen:

<i>Alphabetisch</i>	GÄLISCH	PORTUGIESISCH
BULGARISCH	GRIECHISCH	RUMÄNISCH
DÄNISCH	ITALIENISCH	SCHWEDISCH
DEUTSCH	LETTISCH	SLOWAKISCH
ENGLISCH	LITAUISCH	SLOWENISCH
ESTNISCH	MALTESISCH	SPANISCH
FINNISCH	NIEDERLÄNDISCH	TSCHECHISCH
FRANZÖSISCH	POLNISCH	UNGARISCH



LITERATUR

- Biechele, M. & Padrós, M., *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt 2003 Fakten und Zahlen über Europa und die Europäer, http://europa.eu/index_de.htm 2006
- Schmidt, H., *Außer Dienst*. München: Siedler 2008
- Schmuck, O., *Motive, Leitbilder und Etappen der europäischen Einigung* in: Europäische Union. Informationen zur politischen Bildung Nr. 279. München: Franzis 2005

Visita a Berlim realizada no interior do estado de São Paulo: a importância da integração dos aspectos culturais e de civilização (Landeskunde) ao ensino de alemão como língua estrangeira

Natália Corrêa Porto Sanches Fadel¹

Desenvolvemos o projeto intitulado “Durch Berlin mit der Linie 100” no Instituto de Ensino Brasil-Alemanha em Ribeirão Preto, sendo aplicado também no curso de Letras na UNESP de Araraquara, com o intuito de aproximar os alunos de Berlim, cidade que, além de ser a capital da Alemanha, constitui-se enquanto cidade-símbolo do século XX, uma vez que sediou diversos dos maiores acontecimentos históricos desse século. Além disso, muitos de nossos alunos veem na Alemanha boas oportunidades de aperfeiçoar seus estudos, apresentando Berlim, neste sentido, um grande leque de oportunidades.

É válido notar a grande dificuldade que temos de modo geral em tornar a cultura alemã mais acessível aos nossos alunos. Embora a globalização tenha estreitado as relações entre Brasil e Alemanha, e mesmo com a facilidade da internet, rompendo barreiras e distâncias, observamos que nossos alunos continuam, em sua maioria, desconectados da realidade atual nesse sentido. Por um lado, há a questão da concentração assídua apenas em suas áreas específicas de atuação, de forma que excluem outros

interesses em seu cotidiano. Por outro lado, muitos alunos ainda não estão plenamente em sintonia com as múltiplas possibilidades da internet, a qual consideram, muitas vezes, uma barreira para o aprendizado, já que não se julgam aptos à “surfear” em sites de língua alemã.

Frente a tantas adversidades, corroboramos a seguinte citação no que se refere à integração dos aspectos culturais ao ensino de alemão como língua estrangeira:

Je weiter der Lernort vom Zielsprachenland entfernt ist, desto seltener finden unmittelbare Begegnungen, „erlebte Landeskunde“ statt. Lernende wie Lehrende sind darauf angewiesen, erst das fremdsprachige Lernumfeld zu konstruieren. In Rollenspielen und Simulationen können sie Kommunikationsformen erproben; die Neugier auf das „Andere“ findet ihren Raum in Recherchen zu „Land und Leuten“ (HACKL et alli. In: Fremdsprache Deutsch. 1/1998,5).

Diante dos fatos acima citados, confrontamo-nos, ainda, com a realidade observada em sala de aula: nossos alunos raramente têm conhecimento da importância de Berlim para a Alemanha e para o mundo, de maneira que, geralmente, tudo o que sabem acerca da cidade em questão se restringe ao “Muro”, o qual é apenas citado sem maiores esclarecimentos ou informações.

¹Mestre em Estudos Literários pela UNESP-Araraquara. Doutoranda em Literatura Alemã pela USP-São Paulo.

Percebemos, então, o quão válido seria proporcionar a nossos alunos a chance de experienciarem Berlim, mesmo que à distância. É válido ressaltar que, para nós, o aprendizado de uma língua estrangeira encontra-se diretamente ligado à cultura do povo que a fala. Afinal, a língua enquanto instrumento para a comunicação só tem sua função estabelecida justamente quando ela favorece a ligação entre seus falantes. Dessa forma, a língua não pode ser isolada daqueles que a usam, os quais, por sua vez, encontram-se inseridos em um universo cultural amplo e complexo que se reflete diretamente na forma como estabelecem o contato com o outro. Sendo assim, seria de grande valia poder compreender melhor o universo de nossos interlocutores, pois isso facilitaria o entendimento do outro. Nas palavras de Rainer E. Wicke:

Der Fremdsprachunterricht und die Vermittlung landeskundlicher Inhalte sind voneinander abhängig, da Sprache ein elementarer Bestandteil der jeweiligen Kultur ist. Sprache wird hier als Vehikel für die Konkretisierung und Bildung von Meinungen, Einstellungen, Werten, Erwartungen, Ritualen und vor allem von Wissen verstanden. Ein Sprachunterricht, der sich darauf konzentriert, die Schüler im Bereich des interkulturellen Lernens zu fördern, kann dazu beitragen, existierende Klischeevorstellungen und Vorurteile über die andere Nation zu beseitigen (1993, 33).

Somado a todas essas questões, havia também um fator prático organizacional referido ao calendário de nosso instituto. Nosso público-alvo é, em sua maioria, constituído de estudantes universitários,

o que nos leva a basearmos nosso calendário no calendário das universidades. Com isso, os alunos demoram cerca de uma semana até começarem a frequentar as aulas de alemão com assiduidade, o que gera frustração nos professores que se preparam para o início do semestre, e também nos colegas que iniciam o curso na data certa. Diante disto, foi instituída no instituto uma “semana introdutória”, a qual visa proporcionar a todos os alunos a aproximação cultural com a Alemanha, sendo apresentados a cada semestre diversos aspectos culturais do país, como as festas típicas, as músicas, fatos históricos, cidades, costumes, etc.

No primeiro semestre de 2008, decidimo-nos propiciar aos alunos desvendar Berlim, aproveitando também as experiências de três professores que haviam estado na cidade recentemente. Assim, surgiu o projeto “Durch Berlin mit der Linie 100”, idéia que partiu de experiências pessoais e didáticas.

O PROJETO: “DURCH BERLIN MIT DER LINIE 100”

Ao receber a tarefa de abrir a Semana Introdutória, preocupamo-nos em oferecer aos alunos primeiramente o que pareceria ser apenas um olhar superficial sobre a capital alemã, para, mais tarde, aprofundar-nos com eles em diversas questões. Procuramos, assim, simular uma primeira visita à cidade. Nesse momento, deparamo-nos com a primeira dificuldade: o mundo virtual.

Ora, seria muito mais fácil reproduzir uma viagem ao redor de Berlim por meio da internet, já que temos nela todo tipo de material à nossa disposição. Outro elemento favorável seria a exploração de um multimeio atual, o qual está inserido

quase que automaticamente no cotidiano de nossos alunos, em poucas palavras: a internet, de certa forma, se reflete na linguagem da juventude de hoje.

No entanto, infelizmente raramente dispomos de uma sala com computadores para os alunos, havendo apenas alguns poucos disponíveis, o que dificultaria o trabalho no caso de grupos maiores, como foi o caso. Além disso, é importante observar o fato de que a internet não viabiliza o contato de fato, físico, e nossa proposta era realmente a de simular uma viagem ao redor de Berlim, experiência na qual os alunos tivessem a chance de estabelecer um contato maior, não apenas com o material exposto, como também uns com os outros por meio de comentários, por exemplo.

Desta forma, partimos de nossa própria primeira experiência com a cidade, o que nos levou a nos decidirmos pela linha de ônibus 100, por meio da qual podemos ver vários dos maiores pontos turísticos da cidade a partir de um ônibus circular normal, dentro do qual nos deparamos com a grande pluralidade que, de certa maneira, traduz o espírito da cidade: turistas, estrangeiros que vivem em Berlim e alemães.

É válido mencionar que o projeto em questão tem suas bases no Princípio Comunicativo, já que por meio dele nossos alunos tiveram a oportunidade de experienciar a cidade de Berlim à distância não apenas de forma passiva, mas ativa, de maneira que o projeto, como um todo e em suas diversas fases, propiciou aos alunos situações de troca, imperando a comunicação entre eles. No entanto, há também elementos do Princípio Intercultural de maneira indireta, uma vez que, embora não tenha sido planejada nenhuma atividade direta com o objetivo de proporcionar aos alunos um momento

de reflexão acerca de sua própria cultura a partir do olhar sobre o outro, bem como da cultura da língua-alvo, a reflexão deu-se naturalmente, como pudemos observar durante as aulas por meio de comentários dos alunos entre si e questionamentos dirigidos a mim. Tal fenômeno deveria mesmo ser esperado, já que estamos em constante processo de comparação do novo com o já conhecido, mas é necessário esclarecer que esse não foi um objetivo pré-estabelecido.

No que diz respeito às etapas do projeto, a sequência de atividades escolhidas teve sua base nas idéias de Gerhard Neuner, atendendo aos preceitos clássicos da abordagem comunicativa. Assim, apresentaremos sucintamente as fases de aula a partir das quais nos orientamos:

Fase A: Compreensão

Aqui, o aluno tem a tarefa de compreender aquilo que lhe é apresentado. Nesta fase em que o aluno é confrontado com um objeto de exposição da língua, é importante procurarmos ativar seu conhecimento prévio, pois isso facilita a compreensão de um texto, por exemplo. De acordo com o autor:

Dieses Vorwissen bewirkt die Aktivierung ganz bestimmter Erfahrungsraster (Situation; Funktion; sprachliche Gestaltung usw.), wenn eine bestimmte Textsorte auftaucht. Für den Verstehensprozess im Unterricht ist es deshalb eine wichtige Hilfe, wenn der jeweilige Hör-/Lesetext in den authentischen Verständigungsanlass eingebettet wird, d.h. wenn dem Lernenden vor der Arbeit mit einem Text gesagt wird, welchem

Verständigungsanlass er zuzuordnen ist und wozu er dient (NEUNER: 1994, 48).

Fase B: Exercício reprodutivo

O aluno exercita de forma reprodutiva o fenômeno linguístico que lhe foi apresentado na fase anterior. Nesta fase, o exercício prioriza o treino e não a criatividade ou espontaneidade por parte do aluno. Assim,

In den Übungen der Stufe B reagiert der Übende - reproduktiv - auf die eingeführten Texte. Sein Sprachverhalten ist stark gesteuert, die Realisationen von Sprachintentionen (Redemittel), die Gegenstand einer Übung sind, werden vorgegeben. Die Ausdrucksmöglichkeiten des Lernenden sind sehr begrenzt, kommunikatives sprachliches Handeln wird nur simuliert (in simulierten Situationen) (Ibidem, 97).

Fase C: Exercício reprodutivo-produtivo

Neste momento o aluno é conduzido a exercícios que estimulam também sua criatividade, de maneira que ele é mais livre para fazer suas escolhas linguísticas. No entanto, o momento ainda não é de liberdade. O aluno continua preso a um determinado padrão pré-estabelecido no exercício.

In der nun folgenden Stufe bewegt sich der Übende zwar immer noch in simulierten Situationen, aber er setzt die ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel stärker produktiv ein. Die

Übungen, mit denen er arbeitet, lenken ihn nun weniger stark, sind zum teil ganz offen oder lassen ihm doch gewisse Wahl- und Entscheidungsfreiheit, außerdem wird dort, wo es möglich ist, ein Transfer auf dem Lerner zugängliche Situationen vollzogen (Ibidem, 97).

Fase D: Manifestação Livre

É quando o aluno reage a uma situação por sua própria vontade, isto é, espontaneamente, usando sua capacidade linguística para se expressar. A fase D ideal seria aquela que se desse em uma situação real. No âmbito da sala de aula, ela é proporcionada ao aluno por meio da simulação de uma situação autêntica. Nas palavras de Neuner,

Dazu kommen, das bis hierher erworbene inhaltliche Wissen, die sozial-interaktiven Verhaltensweisen und das sprachliche Können frei anzuwenden. „Frei“ ist auch hier immer noch auf die Simulation im Unterricht beschränkt, beinhaltet jedoch verstärkt die flexible Übertragbarkeit auf Verwendungszusammenhänge außerhalb des organisierten Sprachunterrichts (Ibidem, 128).

Tendo em mente as etapas acima expostas, primeiramente foram selecionados alguns pontos turísticos, cujas fotos deveriam ser ordenadas aos seus respectivos nomes pelos alunos. Ao final da atividade com as fotos, os alunos eram, então, convidados a fazer um “tour” pela escola, ou, no caso de Araraquara, pela sala de aula. Em cada “ponto de ônibus” havia fotos e textos curtos retirados da internet com informações acerca daquele

lugar. Os alunos tinham a liberdade de escolher onde gostariam de “descer do ônibus”, ou melhor, sobre qual lugar gostariam de saber mais a respeito. Assim como no ônibus, eles tinham a chance de circular o quanto quisessem, e, durante a “viagem”, trocavam experiências ou curiosidades.

Na sequência, iniciando já a “Fase de Apresentação”, fizemos uso do décimo capítulo da série em vídeo *Hallo aus Berlin*, cujo tema era a cidade que lhe dá nome, mostrando-nos diversos pontos da cidade sob o olhar dos personagens que representam o grupo de amigos na Alemanha. No tocante ao uso de vídeos como apoio no ensino de línguas estrangeiras, julgamos serem elementos importantes no processo de aprendizagem, pois proporcionam um material dinâmico, com o qual os alunos de hoje, pertencentes à “cultura da televisão”, se identificam. Com isso, obtêm-se em sala de aula maior motivação e interesse por parte dos alunos, e, no que se relaciona aos aspectos culturais (*Landeskunde*), verificamos no vídeo instrumento de grande ajuda no processo de integração/ apresentação cultural:

Videos zur Landeskunde sollen als ein Medium unter anderen Medien Fragen zu aktuellen oder historischen Ereignissen aufgreifen, die für unser Land, unsere Gesellschaft repräsentativ sind und die dieses Ereignis so darstellen, dass der

Lerner neben einem Informationsgewinn erfährt, wie innerhalb der demokratischen Struktur der Bundesrepublik Deutschland die Menschen mit diesen Ereignissen umgehen (BOOM. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. 1999, 414).

Desta forma, a partir desse primeiro contato com a cidade, os alunos participaram depois de diversas atividades nos dias que se seguiram durante a Semana Introdutória, de maneira que eram guiados a se aprofundarem cada vez mais em determinados aspectos. Assim, procuramos reproduzir a sensação que se tem ao conhecer um lugar não apenas enquanto turistas, isto é, por um curto tempo, mas realmente o “experienciar” de uma cidade, de forma que o que no início dá-se de maneira superficial e abrupta devido à quantidade de informações e novidades, vai aos poucos se estabilizando e sedimentando de acordo com o interesse de cada um.

É válido notar que tivemos a possibilidade de desenvolver esse projeto em duas oportunidades distintas. Além dos alunos da semana introdutória no Instituto de Ensino Brasil-Alemanha, em Ribeirão Preto, fizeram parte do projeto alunos do curso de Letras da UNESP - Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara que participaram de um curso

intensivo realizado pela APPA - Associação Paulista de Professores de Alemão - em parceria com a universidade. Embora os estudantes de Letras detenham um conhecimento significativamente mais amplo acerca da cidade, notamos, durante o curso, que pouco sabiam a respeito das atividades culturais e dos pontos históricos de Berlim. Além disso, julgamos ser uma experiência motivante para os alunos que, em sua maioria, sonham em conhecer a Alemanha e com isso poderem se aproximar um pouco mais do país de origem da língua a qual dedicam sua formação.

Por fim, gostaríamos de salientar que a integração dos aspectos culturais ao ensino de alemão como língua estrangeira deve ser algo constante em nossa prática, uma vez que a imagem do país da língua-alvo é formada aos poucos, num processo longo e duradouro que, em seu devido ritmo, acompanha a aquisição da língua estrangeira. Assim, encerramos com as palavras de Rüdiger van den Boom:

Wir sollten aufhören, den Lehrern zu sagen, dass das Deutschlandbild von einem Lehrwerk, von einem Artikel, von einem Video gebildet wird, sondern dass das Bild, das sich in den Köpfen der Schüler über Deutschland bildet, eigentlich ein Prozess ist, der hoffentlich nie aufhört (In: Materialien Deutsch als Fremdsprache: 1999, 415).■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALT, L. (Org.). Unser Berlin. In: *Hallo aus Berlin*. São Paulo: Instituto Goethe, 1997.
- BOOM, Rüdiger van den. Welches Deutschland Bild soll es denn sein? Landeskundliche Videos im Deutsch als Fremdsprache- Unterricht im Ausland. In: BARKOWSKI, H.; WOLFF, A. (Org.) *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. V.52, 1999. p. 407- 415.
- HACKL, W. et alii. Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch 18 Landeskundliches Lernen*. Munique: Klett, 1998. p.5-12.
- NEUNER, G. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlim: Langenscheidt, 1994.
- WIECKE, Rainer- E. *Aktive Schüler lernen besser*. Munique: Klett, 1993.

Praktische Überlegungen zum Einsatz von Chats im DaF-Unterricht **am Beispiel der Angebote** des Goethe-Instituts

Gabriela de Oliveira Marques* | Justus-Liebig Universität Gießen

Auf dem VII. ABRAPA-Kongress 2008 in Rio de Janeiro wurden in der Sektion „DaF und Medien“ 12 Kurzvorträge gehalten, dreimal mehr als in São Paulo 2006. Diese Zahlen mögen ein Zeichen dafür sein, dass sich die Nutzung von Medien, besonders des Internets, zunehmend im DaF-Unterricht in Brasilien verbreitet. Als Leiterin dieser Sektion in den beiden vergangenen Veranstaltungen konnte ich beobachten, in welchem Spannungsfeld sich der Einsatz der Medien im DaF-Unterricht bewegt. Nicht nur durch die Vorträge, sondern auch durch das Gespräch mit Kollegen¹ wurde deutlich, dass das Internet meist als Informationsmedium für die Vorbereitung des Unterrichts verwendet wird. An Sprachkursen der Unicamp und im Rahmen des Online-Fernkurses des Goethe-Instituts kommt das Internet als Kommunikationsmedium zur Anwendung. E-Mails, Foren und Wikis finden zunehmende Beachtung in Lernkontexten. Im Gegensatz dazu stellt die Nutzung von Chats im DaF-Unterricht nach wie vor ein Desiderat dar. Es gibt meines Wissens in Brasilien bisher noch keine Dokumentation über den Einsatz von Chats im DaF-Unterricht.

Während des von mir auf dem VII. ABRAPA-Kongress geleiteten Workshops über die multimediale Lernumgebung *JETZT Deutsch lernen*² teilten mir DaF-Lehrende mit, dass sie kaum oder keine Erfahrung mit Chats haben. Viele Lehrer

empfinden „chatten“ als Zeitverschwendung, die nichts zum DaF-Lernen beitragen kann. Dies mag einerseits daran liegen, dass die Möglichkeiten des Einsatzes von Chats im DaF-Unterricht vielen brasilianischen Lehrern bisher

unbekannt sind. Andererseits fehlen in Brasilien generell Diskussionen und praktische Beispiele über die Nutzung digitaler Medien in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrern.

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich genau an diesen Punkten anknüpfen: Welche Möglichkeiten für den Einsatz von Chats im DaF-Unterricht gibt es? Wie können DaF-Lehrer dies mit angemessenem methodischen wie technischen Aufwand realisieren? Worin liegt das Potenzial der Chat-Kommunikation für das DaF-Lernen?

Bevor ich auf diese Fragen eingehe, stelle ich zunächst die Chat-Angebote des Goethe-Instituts und die wichtigsten Merkmale der Chat-Kommunikation dar.

DIE CHAT-ANGEBOTE DES GOETHE-INSTITUTS

Im Rahmen der Online-Lernangebote des Goethe-Instituts gibt es verschiedene Möglichkeiten, online Deutsch zu lernen.

*gabriellamarques@gmx.net

¹Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich in diesem Beitrag maskuline Formen im generischen Sinne. Die weiblichen Vertreterinnen sind aber immer einbezogen.

²Eine ausführliche Darstellung dieser Lernumgebung wurde in der letzten Ausgabe der Zeitschrift *Projekt* veröffentlicht (siehe Marques & Zibelius 2008).



Abbildung 1: Café des Goethe-Instituts in *Second Life*

Das Goethe-Institut bietet DaF-Lernern und Lehrern kostenlos zahlreiche Aufgaben, Texte, Videos und Übungen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, an Austausch via E-Mail, Forum, Text-Chat und Voice-Chat teilzunehmen. Beide Chats sind rund um die Uhr frei zugänglich. Sie werden täglich von Tutorinnen betreut, die sowohl als Gesprächspartnerin als auch als Lehrerin fungieren. Sie moderieren die Diskussionen und stehen für Fragen bezüglich der deutschen Sprache und Landeskunde zur Verfügung. Die Interaktion in diesen Chats ermöglicht bereichernde und authentische Kontakte zwischen den Teilnehmern und trägt zur Überwindung geographischer Distanzen und zur Förderung des kulturellen und sprachlichen Austauschs bei.

Der Text-Chat ist eines der Interaktionsangebote der multimedialen Lernumgebung *JETZT* Deutsch lernen (www.goethe.de/jetzt). Um an diesem Chat teilzunehmen, muss das kostenlose Programm *Java* installiert werden. Man kann den Chat-Raum betreten, indem man einen Nickname (Spitznamen) und ein

Passwort eingibt, das den Spitznamen für spätere Besuche reserviert.

Der Voice-Chat, der seit Juli 2008 in der virtuellen Welt *Second Life* allen DaF-Lernern zur Verfügung steht, ist das neuste Online-Lernangebot des Goethe-Instituts. Um den Voice-Chat besuchen zu können, muss man zunächst die kostenfreie Software von *Second Life* herunterladen und ein Benutzerkonto anlegen (www.secondlife.com). Dabei kreiert jeder Teilnehmer eine virtuelle Figur - den so genannten Avatar - mit der er sich in der dreidimensionalen Welt von *Second Life* bewegen kann. Die Teilnehmer des Voice-Chats treffen sich in einem virtuellen Café (siehe Abbildung 1), das in der *Second Life*-Präsenz des Goethe-Instituts zu finden ist.

DIE CHAT-KOMMUNIKATION IM ALLGEMEINEN

Die Chat-Kommunikation wird nicht ohne Grund von vielen Lehrern als eine „chaotische“ Kommunikationsform angesehen. Wirft man einen Blick auf die

Interaktion in einem freien Chat-Raum, stellt man fest, wie schwierig es ist, dem Gesprächsverlauf zu folgen. In einem Text-Chat-Raum können alle Teilnehmer gleichzeitig Beiträge verfassen und somit verschiedene Themen behandeln (vgl. Crystal 2001; Araújo e Sá & Melo 2003; Rebelo 2006). Die Beiträge erscheinen auf dem Bildschirm aber nicht nach Themen oder Gesprächspartner geordnet, sondern chronologisch nach dem Zeitpunkt ihres Abschickens. Dadurch werden die Beiträge ineinander verflochten und es verlangt dem Leser ein hohes Maß an Aufmerksamkeit ab, um die auf dem Bildschirm erscheinenden Äußerungen zu lesen und die verschiedenen gleichzeitig diskutierten Themen zu unterscheiden. Darüber hinaus verläuft die Chat-Kommunikation fast synchron wie ein *face-to-face* Gespräch (vgl. Beißwenger 2007). Die Mithatter müssen daher nicht nur die Äußerungen der anderen Chatter zur Kenntnis nehmen und das für sie Relevante herausfiltern, sondern auch möglichst schnell auf das Gelesene reagieren, damit der Chat-Partner nicht zu lange auf eine Antwort warten muss. Dieser zeitliche Druck führt die Teilnehmer oft dazu, ihre Beiträge so schnell und so kurz wie möglich zu tippen. Viele Sätze werden nicht vollständig formuliert, häufig werden Tippfehler gemacht und grammatische Normen missachtet. Dies sind typische sprachliche Phänomene der Chat-Kommunikation.

WELCHE MÖGLICHKEITEN BIETET DER EINSATZ VON CHATS IM DAF-UNTERRICHT?

Die Chat-Angebote des Goethe-Instituts können mit verschiedenen Zielsetzungen im DaF-Lernprozess

eingesetzt werden. Den Schülern kann eine bestimmte Aufgabe gestellt werden, die sie entweder im Unterricht oder als Hausaufgabe im Chat lösen müssen. Dies kann eine ergänzende und motivierende Funktion im Fremdsprachenlernprozess haben. DaF-Lerner können beispielsweise folgende Aufgaben bekommen:

➤ *Beispiel 1: Recherche-Aufgabe*

DaF-Lerner sollen im Internet zunächst Informationen über eine bestimmte Sehenswürdigkeit recherchieren, die sie gerne auf einer Reise nach Deutschland besichtigen würden, wie z.B. den Kölner Dom, der seit 1996 zum Weltkulturerbe gehört. Sie können in der deutschen Wikipedia Informationen über den Dom wie Baugeschichte, Architektur, Ausstattung und Umgebung des Doms recherchieren. Danach können sich die Lerner in den Chats des Goethe-Instituts über ihre Ergebnisse mit anderen DaF-Lernern und mit den Tutorinnen unterhalten. Dabei können sie landeskundliche Fragen klären, wie z.B. ob der Dom eine katholische oder evangelische Kirche ist oder welche Religionen es in



Abbildung 3: Fenster im Innenraum des Kölner Doms in *Second Life*

Deutschland gibt und wie deren Verhältnis zueinander ist.

Das Chatten in *Second Life* bietet bei solchen Aufgaben einen weiteren interessanten Aspekt. Zahlreiche deutsche Städte sind in *Second Life* virtuell nachgebaut. DaF-Lerner können diese Städte gleichsam „besuchen“ und so einen dreidimensionalen Blick auf die entsprechende Sehenswürdigkeit werfen. Danach sollen die Lerner im Unterricht von den Ergebnissen ihrer Recherche und ihren Erfahrungen im Chat berichten. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen, wie sich die

Lerner den Kölner Dom in *Second Life* von innen und von außen anschauen können.

➤ *Beispiel 2: Thematische Diskussion*

DaF-Lerner sollen sich Fragen überlegen, die inhaltlich mit einem im Unterricht behandelten Thema zusammenhängen. Rekurrierende Themen in DaF-Lehrwerken sind „*Wohnen in Deutschland*“, „*Essen und Trinken*“, „*Mülltrennung*“, „*Familie*“, „*typisch Deutsch*“ und „*Leben in der Stadt oder auf dem Land*“. Zu einigen dieser Themen finden die Lerner in der Lernumgebung *JETZT* Deutsch lernen³ didaktisierte Texte, die sie zusätzlich lesen können, bevor sie sich in die Chats einloggen. Danach sollen sie ihre Ideen zu dem von ihnen ausgewählten Thema in den Chats besprechen und Meinungen dazu von anderen DaF-Lernern und den Tutorinnen einholen. Am Ende sollen die Lerner im Unterricht berichten, welche Antworten sie auf die im Voraus formulierten Fragen bekommen haben, wie unterschiedlich die Meinungen zu dem diskutierten Thema waren und wie ihre Erfahrung generell in den Chats



Abbildung 2: Blick auf den Kölner Dom in *Second Life*

³<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejtexte.htm>

war. Wenn sie z.B. in *Second Life* Städte, Häuser oder das Müllsystem in Deutschland kennen gelernt haben und darüber im Voice-Chat diskutiert haben, sollen sie Screenshots davon machen und diese Bilder ihren Kollegen im Unterricht zeigen.

Ein wichtiges Merkmal der Arbeit mit dem Text-Chat des Goethe-Instituts ist, dass Lehrer Kontakt mit dem Projektteam der Lernumgebung *JETZT* Deutsch lernen aufnehmen können, um das Protokoll des Chats per E-Mail zu erhalten, an dem ihre Lerner teilgenommen haben. Die Lehrer müssen dazu einfach dem Projektteam das Datum und die Uhrzeit nennen, zu denen ihre Lerner im Chat anwesend waren. Sie bekommen dann das Chat-Protokoll zugeschickt und können anhand dessen die Erfahrung ihrer Lerner im Chat nachvollziehen. Darüber hinaus können Lehrer und Lerner mit dem Protokoll über die Interaktion im Chat diskutieren und eventuell aufgetretene Fragen zu Wortschatz und Grammatik im Unterricht nachbereiten.

Lehrer, die sich für den Einsatz von Chats im Deutschunterricht interessieren und mit ihren Lernern im Unterricht chatten wollen, haben die Möglichkeit, eine Tutorin zu „buchen“. Dafür müssen sie beim Projektteam nachfragen, ob eine Tutorin zu dem gewünschten Termin im Chat anwesend sein kann. In der Lernumgebung gibt es ein ausführliches Chat-Lehrerhandbuch, das technische Informationen und Vorschläge für den Einsatz von Chats im DaF-Unterricht beinhaltet.

Wenn ein Lehrer die Erfahrung seiner Lerner im Voice-Chat in *Second Life* dokumentieren möchte, muss er die Interaktion mit einem eigenen Video- und Audiogerät selbst aufnehmen. Bisher gibt es leider noch keine automatische

Aufnahmemöglichkeit der Interaktionen in *Second Life*.

WORIN LIEGT DAS POTENZIAL DER CHAT-KOMMUNIKATION FÜR DAS DAF-LERNEN?

Die Vorstellung, innerhalb des Unterrichts mit Schülern zu chatten oder Schülern eine Hausaufgabe zu geben, die sie in Chats lösen müssen, mag für viele Lehrer keinen Sinn haben. Sie sind skeptisch, ob Chat überhaupt ein Potenzial für den Lernprozess bieten. Wenn sie sich im Unterricht mit ihren Schülern doch direkt austauschen können, warum sollten sie dann mit ihnen chatten. Wo liegen die positiven Aspekte der Kommunikation in Text- und Voice-Chats für das DaF-Lernen? Platten (2003: 175) präsentiert zehn Gründe für den Einsatz von Chats im Unterricht, an denen ich mich hier orientiere, um die positiven Aspekte der Text- und Voice-Chats des Goethe-Instituts zu erörtern.

- a. Sowohl der Text-Chat als auch der Voice-Chat des Goethe-Instituts sind kostenlose Angebote, die die Schüler in ihrer Freizeit, unabhängig und zusätzlich von ihrem regulären Deutschkurs in Anspruch nehmen können;
- b. Die Möglichkeit, sich mit Muttersprachlern und mit anderen DaF-Lernern zu unterhalten, erhöht den Motivationsgrad der Schüler;
- c. Die Schüler können in diesen Chats mit den Tutorinnen Fragen zur Grammatik und Landeskunde klären;
- d. Da sich die Schüler in den Chats auf der Zielsprache äußern müssen, können sie sie im Text-Chat ihre Schreib- und Lesefertigkeiten, im Voice-Chat ihre Sprech- und Hörfertigkeiten üben;
- e. Um erfolgreich zu interagieren, müssen die Schüler in den Chats die Form und den Sinn ihrer Äußerungen mit den anderen Chat-Teilnehmern aushandeln und können sich dabei ihrer fremdsprachlichen Lücken bewusstwerden;
- f. Die Schüler können ihre Kenntnisse der deutschen Sprache testen und erweitern;
- g. Anders als im Unterricht können die Schüler in den Chats die deutsche Sprache in einer authentischen und spontanen Weise erleben;
- h. Die Chat-Kommunikation weist viele Gemeinsamkeiten zu face-to-face Gesprächen auf. Die Schüler können daher verschiedene Gesprächsstrategien erwerben und üben, wie z.B. Begrüßungsformen, Themeneinführung, Themenwechsel usw.;
- i. Durch den authentischen Kontakt mit Muttersprachlern und anderen DaF-Lernern können die Schüler umgangssprachliche Ausdrücke kennen lernen, die oft nicht in Lehrwerken und im Unterricht vorkommen;
- j. In den Chats können die Schüler Menschen aus der ganzen Welt begegnen und sich über kulturspezifische Fragen austauschen;

k. Nicht zuletzt kann die Anonymität in diesen Chats schüchternen Schülern helfen, ihre Hemmung, sich in der Fremdsprache auszudrücken, zu überwinden.

in die Lage zu versetzen, in möglichst vielen Situationen erfolgreich in der Fremdsprache zu interagieren. Die Teilname an den hier vorgestellten Chats kann einen Beitrag zu diesem Ziel leisten, indem die Lerner an einem authentischen Austausch mit Muttersprachlern und anderen Lernern teilnehmen.

Ich habe im vorliegenden Beitrag versucht, das Potenzial des Einsatzes von Chats im DaF-Unterricht zu skizzieren. Denjenigen Lehrern, die Chats aufgrund der oft nicht normgerechten bzw. zielsprachlich inadäquaten Formulie-

rungen für den DaF-Unterricht für ungeeignet halten, möchte ich in Erinnerung rufen, dass solche Abweichungen genauso häufig in mündlichen Referaten vorkommen. Bei der Nachbesprechung über eine Chat-Interaktion im Unterricht ist es daher wichtig, die aufgetretenen Fehler nicht zu stigmatisieren (vgl. Knierim 2004), sondern zu thematisieren. Das traditionelle Verständnis von Korrektheit sollte in der Arbeit mit Chats relativiert bzw. erweitert werden, um das Motivationspotenzial dieses Kommunikationsmediums nicht zu verspielen. ■

SCHLUSSBETRACHTUNG

Zum Schluss sei an eines der wichtigsten Ziele des kommunikativen Fremdsprachenlernens erinnert: die Lerner

LITERATUR

- Araújo e Sá, M.H. & Melo, S. (2003): "Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas." In: Alonso, C.L. & Séré, A. (Hrsg.) *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva. 45-61.
- Beisswenger, M. (2007): *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*. Berlin, New York: Gruyter.
- Crystal, D. (2001): *Language and the Internet*. Cambridge: C.U.P.
- Knierim, M. (2004): „Chatten im Fremdsprachenunterricht – Making the most of it.“ In: *Mitteilungsheft des Fachverbands Moderne Fremdsprachen, Landesverband Hessen*, 18, 47-59.
- Marques, G. O. & Zibelius, M. (2008): „DaF-Lernen im Internet: Das Angebot des Projektes *JETZT* Deutsch lernen.“ In: *Projekt – Revista dos professores de alemão no Brasil*, 46, 04/2008, 26-31.
- Platten, E. (2003): „Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation.“ In: Legutke, M. & Rösler, D. (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Gießener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr
- Rebelo, I. M. M. (2006): *Interação em ambientes virtuais: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

“Kulturenannäherung: Aproximação de culturas à Distância”

Curso on-line para professores de alemão

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld¹, Ana Maria de Senzi Moraes Pinto², Ucy Soto³

O homem cria as ferramentas, as ferramentas recriam o homem.

Mc Luhan

A epígrafe do pensador canadense Herbert Marshall Mc Luhan e seus postulados são hoje mais atuais do que na época em que escreveu seus artigos. Considerado um grande visionário, o autor discorreu sobre a influência dos meios de comunicação na sociedade já na década de 60, quando cunhou termos como “aldeia global”, “era eletrônica”, que se mostram mais verdadeiros do que nunca diante da realidade da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2005).

Entre suas muitas contribuições, o autor alertou para a necessidade de instituições escolares não darem as costas aos meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente, a fim de promover um diálogo educacional entre escola e vida cotidiana.

Acreditando na legitimidade do

pensamento macluhiano, foi elaborada uma proposta de curso online para professores de alemão. A concepção do curso foi ancorada teoricamente em dois eixos teóricos principais: a importância do uso de novas tecnologias em processos educacionais contemporâneos e a relevância do desenvolvimento de

competências na formação continuada e inicial de professores.

Na perspectiva do primeiro eixo teórico, verifica-se que o uso da internet vem se popularizando notadamente nos últimos anos e desencadeando mudanças sociais significativas. Litto e Formiga (2008) ressaltam que “por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), os modelos de aprendizagem finalmente ultrapassaram o universo limitado dos educadores e invadem todas as células da vida social e econômica”. Nessa perspectiva, o processo de aprender ocorre não apenas nos espaços institucionais, mas também além dele, visto que as NTICs possibilitam o encurtamento de distâncias, a autogestão

¹ Mestre e doutoranda na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), campus Araraquara. Apoio CNPQ.. (Email: cibeleroz@yahoo.com.br)

² Mestre e docente no departamento de Letras Modernas (alemão) da Unesp-Araraquara (Email: anamariasenzi@gmail.com)

³ Doutora e docente (graduação e pós-graduação) no departamento de Letras Modernas (espanhol) da Unesp-Araraquara (Email: ucysoto.unesp@gmail.com)

do tempo por parte dos alunos e a ampliação dos espaços de aprendizagem.

A rede disponibiliza hoje uma avalanche de material a qualquer pessoa que tenha acesso a ela. Surge como importante tarefa educacional do professor, poder orientar o aluno na avaliação e seleção desse material. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que o professor conheça, teste, experimente, analise e arrisque usar tal recurso.

Diante do cenário exposto e com base em trabalhos com foco na formação de professores, verificamos que o constante desenvolvimento das competências de professores em formação inicial e continuada é hoje imperativo (cf. PERRENOUD, 1999, 2000 e ALMEIDA FILHO, 1993). Tal fato constituiu o segundo eixo teórico que deu suporte à concepção do curso on-line para professores de alemão *Kulturenannäherung: Aproximação de culturas à Distância*.⁴

DESCRIÇÃO DO CURSO ON-LINE DE ALEMÃO "KULTURENANNÄHERUNG: APROXIMAÇÃO DE CULTURAS À DISTÂNCIA"

Este curso foi proposto como curso de extensão, na modalidade online, em uma plataforma aberta de ensino à distância (moodle), no ambiente virtual da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Araraquara. Ele foi elaborado durante o ano de 2008 e oferecido no primeiro semestre de 2009 (de 4 de abril a 09 de maio).

A carga horária *estimada* do curso foi de 30 horas (ressalta-se aqui a palavra *estimada*, uma vez que a exata carga horária de cursos online não é facilmente calculada), distribuídas ao longo de cinco

semanas, sendo o público-alvo principal professores de alemão em formação inicial ou continuada. Foram exigidos como principais requisitos para participação o nível B1 de proficiência linguística em língua alemã e o acesso fácil e rápido à internet.

Para a divulgação do curso e a circulação de material informativo contou-se com a importante colaboração e o apoio da UNESP-Araraquara (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), da SAEPE (Serviço de Apoio à Pesquisa e Extensão), da APPA (Associação Paulista de Professores de Alemão), da ABRAPA (Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão) e da Bildungskoooperation Deutsch (Centro de Cooperação Pedagógica do Instituto Goethe de São Paulo).

O curso foi elaborado segundo pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e do ensino intercultural de línguas. Assim, buscou-se selecionar material virtual atual relevante e ferramentas que pudessem: despertar o interesse e a motivação dos alunos, promover a interação entre eles, apresentar temas do universo cultural alemão e incentivar discussões sobre aspectos pessoais, culturais alemães e interculturais.

Dessa forma, foram estabelecidos como objetivos principais do curso:

- *Favorecer o aprimoramento linguístico a partir de novas tecnologias, das atividades e na interação com os colegas e com os professores responsáveis;*
- *Favorecer a reflexão sobre aspectos culturais e interculturais Brasil/Alemanha;*
- *Favorecer a familiarização dos pro-*

fessores com alguns recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

O AMBIENTE VIRTUAL DKKA (DEUTSCHKURS KULTURENANNÄHERUNG)

O curso foi dividido em cinco módulos no ambiente virtual, dispostos no bloco central da plataforma moodle de aprendizagem, cada um deles correspondendo a uma semana.

As ferramentas utilizadas no ambiente do curso

FÓRUMS - Os fóruns nos ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam a discussão de temas e assuntos diversos. Eles são de grande utilidade para tirar dúvidas, trocar informações e experiências entre os participantes. Cada fórum possui um tema, que pode ser organizado por tópicos. O fórum é uma ferramenta para atividade *assíncrona*, ou seja, a troca de mensagens entre os participantes não ocorre em tempo real.

GLOSSÁRIO - O glossário permite a criação de uma lista de termos ou temas e o acesso a títulos ou vocábulos por ordem alfabética ou por visão geral.

CHAT - O Chat é uma ferramenta para atividade *síncrona*, ou seja, de comunicação simultânea, em que os alunos se encontram em tempo real para discutir um determinado tema, pré-estabelecido ou não. É uma ferramenta computacional comumente utilizada para entretenimento.

TAREFAS - As tarefas permitem o envio de material pelos alunos e a avaliação eletrônica individual pelos professores.

⁴Não nos deteremos nas discussões teóricas dos dois eixos, a fim de podermos focalizar a descrição do curso e apresentar também alguns dos resultados obtidos.



Figura 1: Recorte do ambiente virtual do curso *Kulturenannäherung*.

QUESTIONÁRIO - Possibilita a criação de questionários de perguntas abertas, curtas ou de múltipla escolha, com possibilidade de controle de tentativas e de respostas, de correção automática e de determinação de data de entrega.

LINK A UM SITE DA WEB - O recurso *link a um arquivo ou site* torna possível a disponibilização de arquivos da Web como filmes, textos eletrônicos, músicas, etc.

WIKI - A wiki é uma ferramenta que visa a produção em grupo de um texto e disponibiliza ao professor a visualização de todos os acessos, correções e complementações feitas por cada aluno.

DIÁRIO - Os diários funcionam exatamente como os tradicionais “diários” de viagem ou de registro de atividades do dia, ou seja, visa o registro de impressões, análises e avaliações, fatos, sem que o conteúdo possa ser visualizado pelos demais alunos. Apenas o professor tem acesso a eles, podendo também enviar feedback ao aluno.

ESCOLHA - Possibilita qualquer atividade do tipo múltipla escolha e pode ser

configurada de forma que as opções dos alunos sejam anônimas ou visualizadas.

OS MÓDULOS DO CURSO DKKA

Módulo Introdutório

O módulo introdutório, disposto no início do bloco central do ambiente, teve como objetivo fazer uma breve saudação aos alunos e disponibilizar alguns recursos considerados relevantes para o trabalho em todos os demais cinco módulos.

Inicialmente foram disponibilizados nesse módulo dois tutoriais em arquivo PDF, que tinham o objetivo de apresentar aos alunos o ambiente e as ferramentas. Em seguida foram alocadas as seguintes atividades:

SOS UND THEMEN ZUR DISKUSSION - Fórum para postagem e discussão de dúvidas sobre as atividades propostas nos módulos, sobre aspectos de caráter técnico ou temas diversos;

CAFÉ DK.KA - Chat para encontros

virtuais síncronos. As datas e horários de encontros síncronos (em tempo real) foram determinadas no decorrer dos módulos a partir de dados obtidos com o uso da ferramenta *escolha*.

NACHRICHTENFORUM - Fórum para postagem de avisos importantes do professor.

LINKOTHEK - Elaborada na ferramenta glossário, a lincoteca tinha como objetivo levar os professores à rede, indicando sites interessantes para a própria aprendizagem e para a atividade docente. A ferramenta possibilita que, além do professor, os próprios alunos também incluam suas sugestões, caso queiram compartilhar um material com os colegas, favorecendo a aprendizagem colaborativa. Alguns dos sites indicados:

<http://www.dw-world.de/>

<http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm>

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

<http://firenze.paukerin.com/pauker>

<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/> <http://www.deutschseite.de/inhalt.html#grammatik>

http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=1

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-deu.html>

www.livemocha.com

Os últimos dois sites possibilitam a aprendizagem *tandem*, que ganha força a partir da década de 90, como uma modalidade para aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras e que vem se destacando por implicar colaboração, simultaneidade e comunicação intercultural. O

último site disponibiliza também algumas atividades online.

LEHRER FRAGEN LEHRER - Fórum de discussão sobre aspectos do processo de ensino e aprendizagem do alemão e da prática de sala de aula.

MEINE EINDRÜCKE UND REFLEXIONEN - Diário para relato das impressões e das reflexões surgidas ao longo da primeira semana.

Módulo 1 - Einstieg in die Arbeit: sich kennen lernen

Este módulo teve como objetivo levar os alunos a conhecer as diferentes ferramentas do ambiente, a se conhecerem e incentivar a discussão e análise dos sites da lincoteca.

Módulo 2 - Etwas über Deutschland, Deutsch, die Deutschen

O tema deste módulo é a Alemanha, sua língua e seu povo. As atividades deste módulo são iniciadas com um filme obtido no youtube (www.youtube.com), site de disponibilização livre de filmes. Ressalta-se aqui o potencial dessa ferramenta como recurso pedagógico: o *youtube* é um site livre de compartilhamento de vídeos, bastante utilizado por jovens internautas para fins de entretenimento. Nele é possível a disponibilização na web e o acesso a pequenos filmes de temáticas distintas, dos mais simples e amadores a outros bastante interessantes e adequados para a utilização pedagógica. Ao entrar no site, pode-se fazer uma busca por filmes pelo tema de interesse, pelo nome, pelo autor do vídeo ou ainda pelo endereço completo.

O filme utilizado na abertura deste

módulo apresenta cenas do universo cultural alemão⁵. Após assistir às cenas do filme, o aluno deveria responder a questões sobre elas e, em seguida, era levado a sites sobre a cidade de Berlin. Após pesquisa nestes sites foram abertas discussões em fórum acerca da cidade. Depois disso, os alunos realizaram a revisão do Konjunktiv II a partir de indicação de sites e discutiram o tema: *wenn ich in Berlin wäre,....*

Após a realização dessa atividade, os alunos assistiram a um filme documentário sobre a queda do muro⁶, realizaram atividade relativa a ele e depois escreveram um texto conjunto na wiki sobre o tema *20 Jahre Mauerfall*. Ainda nesse módulo, os alunos leram uma entrevista de um estudante brasileiro que vive na Alemanha, obtida em um site de jornalismo alemão (Deutsche Welle). Na entrevista ele relata suas impressões e vivências⁷. Em seguida, os alunos discutiram em fórum os pontos de acordo e desacordo com as opiniões do estudante, com o intuito de instigar a discussão sobre aspectos interculturais entre Brasil e Alemanha.

Nesse módulo, bem como nos que se seguiram, foi incluída uma atividade do tipo *diário*, na qual cada aluno poderia expressar livremente (sempre na língua alemã) suas impressões e suas dificuldades durante a realização das atividades do módulo. Esse recurso, além de promover a prática linguística, favorece a reflexão acerca do próprio processo de aprendizagem. Ele também possibilita envio de *feedback* ao aluno, favorecendo o constante diálogo entre alunos e professores.

Módulo 3 - Deutschland eine Multikulti-Gesellschaft?

Neste módulo pretendeu-se discutir

o conceito *Multikulti-Gesellschaft*. Para tanto, iniciamos com uma tarefa que buscava levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Os alunos assistiram a um filme/documentário, que relata a vida de um grupo de turcos, radicados na Alemanha, seus anseios e suas dificuldades no país⁸. Depois de assistir ao filme, os alunos realizaram uma atividade de compreensão e, em seguida, fizeram uma revisão gramatical de algumas conjunções, a partir da indicação de sites da Web, e depois os exercícios elaborados na ferramenta do tipo *tarefa*. A atividade final foi uma discussão em fórum sobre o Brasil como *Multikulti-Gesellschaft*, visando a reflexão sobre os aspectos da cultura-alvo, em oposição à própria cultura.

Módulo 4 - Deutsche Kultur: Filme

O módulo quatro teve como objetivo abordar o tema “Filmes alemães” e focalizou o filme *Das Leben der Anderen* para a elaboração de algumas atividades. Os alunos deveriam expor primeiramente seus conhecimentos prévios sobre o filme, em seguida, assistir a um trailer dele, assistir ao filme de forma offline, individualmente e então discutir em fórum aspectos de seu conteúdo. A última atividade visou a construção conjunta pelos alunos de uma Videoteca, a partir da indicação de um ou mais filmes e da postagem, para cada um deles, de uma resenha crítica e do gênero. A atividade em fórum possibilitou a discussão entre os alunos sobre os filmes.

Módulo 5 e Módulo 6 - Zum Abschluss

Os módulos 5 e 6 foram dedicados às atividades da última semana do curso. A primeira atividade do módulo foi a

⁵Nome do filme: *Lernen Sie Deutschland kennen*. Fonte: Youtube. Link: <http://www.youtube.com/watch?gl=BR&hl=pt&v=SMV5H0InfAw>

⁶Nome do filme: *Tageschau vom 10. November 1989*. Fonte: Youtube. Link: <http://www.youtube.com/watch?v=EQpeNuZK-Mc&feature=related>

⁷Nome do texto: *Fernando aus Brasilien*. Fonte: Deutsche Welle. Link: <http://deutsche-welle.de/dw/article/0,,4062230,00.html>

⁸Nome do filme: *Muslims in Hamburg*. Fonte: Youtube. Link: http://www.youtube.com/watch?v=W_I_T4p8p3w

apresentação de um filme sobre uma aula de alemão bastante controversa, pois ao mesmo tempo em que tratava de uma situação fictícia, humorística de sala de aula, se configurava, também, como um filme marcado por clichês acerca da situação dos turcos na Alemanha⁹. Por ser de caráter paradoxal, foi uma importante fonte de insumo em discussões relativas à interculturalidade.

Ainda nesse módulo pediu-se aos alunos que fizessem uma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos do curso, com vistas aos seus objetivos e suas expectativas desde o início até o final do curso. Para finalizar o curso, os alunos deveriam apresentar um projeto, cujo tema foi “*Internet im DaF-Unterricht*” ou “*Brasilien und Deutschland: Kulturaustausch*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de meios digitais para fins educacionais se apresenta hoje em movimento crescente e irreversível e vem despertando o interesse de inúmeros pesquisadores da área.

Diante desse fato, e acreditando na relevância do ensino intercultural de línguas, considera-se bastante interessante a realização de cursos da natureza do *Kulturenannäherung*, por favorecer a interação entre os alunos/professores de diferentes regiões do Brasil, atuantes em contextos distintos, o desenvolvimento lingüístico, a discussão de aspectos interculturais na aprendizagem e ensino da língua alemã e também uma maior familiarização de professores com algumas ferramentas digitais contemporâneas.

Na avaliação final do curso, em diários reflexivos, em mensagens eletrônicas,

ou fóruns, foram feitas diversas análises positivas da proposta do curso DK.KA pelos alunos/professores de alemão para sua própria formação continuada. Segundo seus relatos, existe uma grande necessidade de interação com outros professores e de aperfeiçoamento lingüístico e profissional. No entanto, apontou-se de forma bastante recorrente para o pouco (ou nenhum) tempo hábil para a realização de cursos presenciais que pudessem contribuir para se atingir a esses objetivos.

Por esta razão, muitos consideraram o *Kulturenannäherung* uma alternativa interessante para as necessidades de professores e alunos, visto que possibilitou autogestão de tempo e interação com outros profissionais da área, além do contato com novas ferramentas e com novos conteúdos digitais.

É importante ressaltar também os aspectos que se configuraram como os pontos negativos do curso. Um deles foi o fato de que a produção oral não foi contemplada nas atividades do DK.KA. Este foi um aspecto bastante mencionado pelos alunos/professores como negativo. Todavia, acreditamos ser possível pensar em algumas alternativas para se responder a essas necessidades, como, por exemplo, a inclusão de atividades que utilizem ferramentas como o Skype ou o Second Life, as quais possibilitariam também a produção oral.

Além disso, um ponto que se configurou como negativo foi de ordem técnica, como dias de conexão instável ou software de alunos incompatível com o dos professores. Algumas das dificuldades de ordem técnica encontradas podem, entretanto, ser caracterizadas como irrelevantes diante das vantagens oferecidas.

O trabalho se mostrou bastante inten-

so para os professores/organizadores, tanto antes, na preparação, como ao longo do curso. O número de horas de trabalho empregadas ultrapassou consideravelmente as 30 horas previstas inicialmente. Todavia, foi um trabalho extremamente produtivo, prazeroso, com interações diversificadas e intensas e os resultados ultrapassaram positivamente as expectativas dos professores.

O curso *Kulturenannäherung*, inicialmente pensado como um curso para a aproximação entre as culturas¹⁰ Brasil e Alemanha, demonstrou ser adequado também para a aproximação de diversas culturas do campo do ensino e aprendizagem de alemão presentes em nosso país: aproximação das culturas do aprender com a do ensinar alemão como LE (Língua Estrangeira) em grandes metrópoles e no interior, no sul e no nordeste do país (participaram do curso alunos da grande São Paulo, interior, Rio de Janeiro e Salvador); em escolas públicas, em escolas particulares, em escolas de idiomas ou/e em aulas particulares. Realidades distintas, professores almejando objetivos semelhantes.

Não houve ainda tempo hábil para uma análise minuciosa dos dados obtidos por questão de datas (foi dada uma semana a mais para os alunos para finalização das tarefas: final do curso – 15 de maio). No entanto, já é possível afirmar que a experiência de interação de professores de língua alemã, de vários estados brasileiros, na modalidade de ensino à distância, com a finalidade de aprimoramento docente, é uma proposta inovadora, produtiva e que vem ao encontro das necessidades de muitos professores em atividade docente. ■

⁹Nome do filme: *Ladykracher: Deutschunterricht für türkische Mitbürger*; Fonte: My Video. Link: <http://www.myvideo.de/watch/6041569> Ladykracher_Deutschunterricht.

¹⁰Entendemos que o termo “cultura” é bastante amplo e de conceitualização complexa e distinta. No entanto, no âmbito deste trabalho, nós o tomamos em seu sentido mais amplo, por não podermos nos estender em discussões sobre as diferentes formas de compreensão do construto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. L. O velho profeta aldeão Mc Luhan está de volta. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 55, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/055/55mh_almeida.htm>. Acesso em: 22 abr. 2009. . ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, 2008.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000

Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem

Ulrich Ammon | Universität Duisburg-Essen

In Abschnitt 2 werden die großen Sprachen der Welt in ihrem Zusammenhang im globalen Sprachsystem dargestellt, innerhalb dessen sich auch die Stellung der deutschen Sprache erweisen lässt. Zu diesem Zweck werden vorliegende Vorschläge für die systematische Beschreibung des globalen Sprachsystems referiert, aber auch problematisiert und in wesentlichen Punkten präzisiert. Im darauffolgenden Abschnitt 3 wird anhand einschlägiger Daten belegt, dass Deutsch durchaus zu den globalen Sprachen zählt und aller Voraussicht nach noch lange zählen wird. Der vorliegende Text entspricht in Teilen, aber bei weitem nicht vollständig dem Vortrag des Verfassers auf dem Brasilianischen Deutschlehrerkongress in Rio de Janeiro 2008. Zusätzliche relevante Daten und Themenaspekte des Vortrags von 2008 finden sich im Tagungsband „V Brasilianischer Deutschlehrerkongress/ II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL [2002]“ (2003), hg. von Göz Kaufmann und Maria L. L. Bredemeier. Rio de Janeiro: Goethe-Institut/ Internationaler Deutschlehrerverband, 17-36.

DAS GLOBALE SPRACHENSYSTEM

Angeregt durch den Begriff der Globalisierung werden die Sprachen der Welt mehr und mehr in ihrem Zusammenspiel als Gesamtheit gesehen. Diese Sicht kommt etwa zum Ausdruck

im Terminus *Linguasphäre* (engl. *linguosphere*). David Dalby (www.linguasphere.org/book.html: 1 – Juni 2006), der zur Verbreitung dieses Terminus beigetragen und ihn vielleicht sogar geprägt hat, meint damit „the mantle of languages extended around the planet by humankind, since

the beginnings of speech.“ Die Metapher vom ‚Mantel‘ – ein einzelnes, den ganzen Körper einhüllendes Kleidungsstück – legt einen durchgehenden Zusammenhang nahe. Erst in neuester Zeit allerdings bilden nach Dalby „the spoken and written languages of humankind (...) an organic continuum, a global medium for the circulation of ideas. (...) In the 21st century we have the means to activate this continuum of speech as a functioning system of immediate worldwide communication.“ „Just as ‘biosphere’ denotes the terrestrial mantle of living organisms, so the term ‘linguasphere’ may be usefully employed to describe the mantle of communication gradually extended around the planet by humankind.“ (Ebd.) Die zusätzliche Organismus-Metapher nutzt Dalby weiter, indem er die großen Sprachen, die von mindestens 1 % der Weltbevölkerung gesprochen werden, „Arteriensprachen“ (*arterial languages*) nennt – in Anspielung vielleicht auf ihre Lebenswichtigkeit (um im Bild zu bleiben) für die Linguasphäre. Ihre Zahl beziffert er im Jahr 2006 auf 29, wobei erwartungs-

gemäß auch Deutsch dazu gehört.

Dalby sieht die Linguasphäre nicht einfach in oberflächlicher Analogie zur Biosphäre, sondern als Teil von ihr: „By providing the key to communication and concerted action by members of the dominant species on earth, the linguasphere is the single most influential layer of the biosphere.“ (Ebd.: 2) Dalbys Interesse gilt unter anderem den Wirkungen der menschlichen Kommunikation auf die einzelnen Sprachen, vor allem auf deren Verbreitung oder Verdrängung, über die er Buch führen will und wofür er um Unterstützung bittet.

Den Anstoß für seine Bemühungen gab das *Observatoire Linguistique*, das in den 1980er Jahren in Frankreich errichtet wurde (siehe: www.linguasphere.org). Seine offizielle Aufgabe ist die Untersuchung des Multilingualismus in der Welt – aber sicher auch, wie man vermuten darf, die Beobachtung der internationalen Stellung der französischen Sprache und der Ausbreitung des Englischen zwecks geeigneter sprachenspolitischer Maßnahmen.

Der Bezug zur Biosphäre verrät die Affinität linguasphärischer Bemühungen zur Ökologie und ökologischen Bewegung. Sie findet sich auch in Louis-Jean Calvet's Untersuchungen der Sprachen der Welt und kommt schon im Titel seines diesbezüglichen Hauptwerkes zum Ausdruck: *Pour une écologie des langues du monde* (1999). Allerdings weicht Calvet bei seiner Analyse der „Konstellationen der Sprachen der Welt“ („les constellations de langues“) dann auf eine Metapher aus der Astronomie aus: die „galaxie des langues“ (Calvet 1999: Kap. 2), die er Abraham de Swaan übernimmt (Calvet 1999: 76), auf dessen Ansatz ich sogleich zu sprechen komme.

Wie de Swaan unterscheidet auch Calvet vier Hierarchiestufen von Sprachen:

Niveau (niveau) 1: 1 hyperzentrale Sprache: Englisch,

Niveau 2: [rund! U. A.] ein Dutzend superzentrale Sprachen,

Niveau 3: 100 bis 200 zentrale Sprachen,

Niveau 4: 4.000 bis 5.000 periphere Sprachen.

Allerdings weicht Calvet in seinen Ausführungen in einem für unser Thema wichtigen Punkt ab von de Swaan. Er nennt als superzentrale Sprachen: Arabisch, Russisch, Suaheli, Französisch, Hindi, Malaiisch, Spanisch, Portugiesisch und Chinesisch (seine Reihenfolge!) und markiert die Unvollständigkeit seiner Aufzählung mit drei Punkten. Dabei schließt er aber im Gegensatz zu de Swaan Deutsch und Japanisch ausdrücklich von dieser Kategorie aus und weist sie damit, wenn auch nicht explizit, der Gruppe der 100 bis 200 nur „zentralen“ Sprachen zu. Eine Begründung dafür bleibt er allerdings schuldig, und auch aus seiner Definition der „superzentralen“ und „zentralen Sprachen“ folgt kein derartiger, bei der vorliegenden Typologie fundamental anmutender Unterschied, z.B. zwischen Französisch und Deutsch. Es wäre interessant zu wissen, warum Calvet Deutsch und Japanisch, die doch immerhin mehr oder weniger weltweit als Fremdsprachen gelernt werden, eine ganze Stufe unterhalb sogar von Suaheli oder Malaiisch ansiedelt.

Dies ist umso unverständlicher, als Calvet die superzentralen Sprachen dahingehend charakterisiert, dass ihre Sprecher zum Monolingualismus neigen, was sicher bei Suaheli und Malaiisch weniger zutrifft als bei Deutsch und

Japanisch. Allenfalls, fügt er hinzu, lernen die Sprecher superzentraler Sprachen Englisch oder eine Sprache gleichen Ranges wie die eigene. Dagegen möchte man einwenden, dass man in Frankreich immerhin auch – das nach Calvet eine Rangstufe niedrigere – Deutsch lernt, wenn auch mit abnehmender Tendenz (die aber auch für das Französischlernen in Deutschland zu verzeichnen ist), oder möchte man skeptisch fragen, ob hinsichtlich der bevorzugten Fremdsprachen die Deutschen und die Japaner sich wirklich fundamental von den Franzosen unterscheiden. Weiter charakterisiert Calvet die superzentralen Sprachen als diejenigen mit den meisten Sprechern, womit er offenbar die Muttersprachler meint. Indes darf man aus seiner Bemerkung über Deutsch und Japanisch schließen, dass dies für ihn kein hinreichendes Merkmal superzentraler Sprachen ist, sondern allenfalls ein notwendiges oder häufig korrelierendes: „[L]e nombre important de locuteurs ne suffit pas à conférer le status de langue super-centrale: l'allemand et le japonais par exemple, qui dépassent le cent millions de locuteurs, ne remplissent pas ce rôle.“ (Calvet 1999: 78f.) Eine klare Definition der für Superzentralität ausschlaggebenden „Rolle“ bleibt er letztlich schuldig, ebenso die Begründung für die Zuerkennung dieses Rangs an Suaheli, Malaiisch oder seine eigene Sprache, Französisch, und für die Aberkennung bei Deutsch und Japanisch. Fast möchte man Calvet des Sprachchauvinismus verdächtigen, der ihn motiviert, Sprachen, die mit seinem eigenen Französisch ernsthaft international „konkurrieren“, abzuqualifizieren.

Abram de Swaan hat sein Modell vom „globalen Sprachensystem“ (oder „Welt-Sprachensystem“), das Calvet –

wenn auch teilweise verfälscht – aufgreift, in zahlreichen Veröffentlichungen vorgestellt (z.B. 1993) und weiterentwickelt. Am bislang ausgereiftesten stellt de Swaan dieses Modell vor in seinem Buch „Words of the World. The Global Language System” (2001), worauf sich auch die folgende Darstellung stützt.

Besonders interessant an de Swaans Ansatz ist seine Begründung des Zusammenhangs verschiedener Sprachen in Form kohärenter Systeme, in heutiger Zeit sogar einem einzigen globalen System. Ob es sich dabei wirklich um ein *System*, und zudem ein *einziges*, handelt, kommt auf den Systembegriff an, den man zugrunde legt, was hier nicht weiter diskutiert werden soll. Allem Anschein nach wurde de Swaan – als Soziologe – angeregt von sozialwissenschaftlichen Theorien der Globalisierung, auf die er sich auch ausdrücklich bezieht, vor allem Immanuel Wallersteins ‚kapitalistisches globales System’ (z. B. Wallerstein 1980). De Swaan sieht das globale Sprachensystem als integralen Teil (*integral part*) der globalisierten Welt, die außerdem folgende weitere globale Systeme umfasst:

- das politische System (die rund 200 Staaten und das Netzwerk der internationalen Organisationen, die sie zusammenhalten),
- das wirtschaftliche System (die weltweite Verknüpfung von Märkten und Unternehmen),
- das kulturelle System (verbunden vor allem durch die elektronischen Medien),
- das ökologische System (das Zusammenspiel der Menschheit mit der Natur, ihr „metabolism with nature”) (de Swaan 2001: 1).

Diesen Systemen habe man ausgiebige wissenschaftliche Beachtung geschenkt. „However, the fact that humanity, divided by a multitude of

languages, but connected by a lattice of multilingual speakers, also constitutes a coherent language constellation, as one more dimension of the world system, has so far remained unnoticed. Yet, as soon as it has been pointed out, the observation seems obvious.” (de Swaan 2001: 1f)

De Swaans globales Sprachensystem, als Teil des globalen Gesamtsystems, wird dadurch konstituiert, dass „[m]utually unintelligible languages are connected by multilingual speakers” (einschließlich bilingualer Sprecher). Diese Verbindung zwischen den Sprachen geschieht „not at all in random fashion”, sondern in „a strongly ordered, hierarchical pattern” (Ebd.: 4). Die Form des globalen Sprachensystems gleicht einer Galaxie, was de Swaan anhand der vier Sprachtypen, die Calvet von ihm übernommen hat, verdeutlicht. In aufsteigender Reihenfolge (astronomische Entsprechungen in Klammern): periphere Sprachen (Monde), zentrale Sprachen (Planeten), superzentrale Sprachen (Sonne) und eine – womöglich *definitorisch* nur eine einzige? – hyperzentrale Sprache („so to speak at the centre (...), the hub of the linguistic galaxy”, ebd.: 6). Sie entspricht dem galaktischen Zentrum, das ja – man möchte fast sagen, ominöserweise – im Falle der Milchstraße das uns nächstgelegene Schwarze Loch enthält, mit der wohlbekanntesten alles absorbierenden Kraft, worauf de Swaan aber – vermutlich sehr bewusst – nicht anspielt.

Vielleicht wäre es unmissverständlicher, wenn de Swaan betont hätte, dass durch die multilingualen Sprecher, die als Vermittler fungieren, unmittelbar die *Sprachgemeinschaften* und nicht die Sprachen selbst miteinander verbunden sind. Zunächst einmal handelt es sich sogar nur

um die an den Sprech- / Schreibakten beteiligten Sender – Empfänger: Paare von Sprechern – Hörern / Schreibern – Lesern aus verschiedenen Sprachgemeinschaften, oder bei öffentlichen Reden und massenmedialen Sendungen größere Mengen von Kommunizierenden. Tatsächlich existieren heute keine oder so gut wie keine sprachlich vollkommen isolierten Sprachgemeinschaften mehr, mit denen keinerlei verbale Kommunikation möglich wäre. Und dies ist in der Tat letztlich den mehrsprachigen Personen und ihren verbalen Vermittlungsdiensten geschuldet. Mit dem Terminus „language system” meint de Swaan demnach keine *sprachlichen* Systeme im Sinne der Linguistik, sondern *soziale* Systeme, deren Mitglieder durch gemeinsame Sprachkenntnisse und durch deren Gebrauch miteinander verbunden sind.

Bevor ich auf die Kriterien für die hierarchische Typologie der Sprachen – eigentlich wiederum Sprachgemeinschaften! – und auf den systematischen Zusammenhang der Sprach (gemeinschaft)en bei de Swaan näher zu sprechen komme, möchte ich auf einen für das Thema dieses Buches wichtigen Unterschied gegenüber Calvet hinweisen. De Swaan (2001: 5) zählt ausdrücklich auch Deutsch und Japanisch zu den insgesamt 12 superzentralen Sprachen, neben Arabisch, Chinesisch, Englisch (die hyperzentrale Sprache, die auf diesem Rang merkwürdigerweise noch mal erscheint), Französisch, Hindi, Malaiisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Suaheli (alphabetische Reihenfolge ! U.A.).

Im Gegensatz zu Calvet legt de Swaan die Kriterien für seine Hierarchie der Sprachen offen. Er geht aus von der Überlegung, dass Sprachen Güter besonderer Art seien. Dabei unterscheidet er

zunächst „persönliche Güter“, die man durch Tausch oder Kauf erwirbt (z.B. Fahrräder), von „kollektiven Gütern“, die allgemein zugänglich sind, z.B. die Luft (zum Atmen). Auch die Sprachen gehören insoweit zu letzteren, als ihre Aneignung, ihr Erlernen und ihr Gebrauch – abgesehen von gewissen Einschränkungen und Sonderfällen – niemandem verwehrt ist. Darüber hinaus aber sind Sprachen nach de Swaan sogar „hyperkollektive Güter“ (*hypercollective goods*). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Besitzer daran interessiert sind oder zumindest bei richtiger Einschätzung ihrer Interessenlage daran interessiert sein müssten, dass andere Personen sich diese Güter aneignen; denn bei hyperkollektiven Gütern (z.B. Betriebssystemen von Computern) wächst ihr Gebrauchswert mit der Zahl ihrer Besitzer. Bei bloß kollektiven Gütern ist dies nicht der Fall, z.B. bei Luft, deren Wert nicht dadurch steigt, dass sie von mehr Personen geatmet wird. Dagegen vergrößert sich bei Sprachen, die eben hyperkollektive Güter sind, ihr Gebrauchswert – als Kommunikationsmittel, ihr „Kommunikationspotential“ – bei wachsender Sprecherzahl. Damit verbinden sich weitere, sekundäre Vorteile, z.B. dass bei höherer Sprecherzahl die Güter, die an die betreffende Sprache gebunden sind (z.B. Bücher, Medientexte, Sprachlehrmaterialien), in größerer Vielfalt entstehen und aufgrund höherer Produktionszahlen zu günstigeren Preisen verfügbar sind. Im Zusammenhang damit wächst mit der höheren Sprecherzahl – *ceteris paribus* – auch die Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache und als Zielgröße von Sprachumstellungen (de Swaan 2001: 27-33, vor allem 31f.).

Vor diesem Hintergrund definiert de Swaan (ebd.: 33-40) die Stellung einer

Sprache (La) in einer Gesellschaft (G) wie folgt, wobei es sich bei G um eine Stadt, einen Staat, einen Staatenbund (wie die EU oder das Mercosul) oder die ganze Welt handeln kann. Er unterscheidet zunächst die „Prävalenz“ (*prevalence*) von La von der „Zentralität“ (*centrality*) von La. Die Prävalenz₁ (hier indiziert, weil noch eine zweite Lesart möglich ist) definiert er als den zahlenmäßigen Anteil der Sprecher von La an der Gesamteinwohnerzahl von G, also als Quotient aus Sprecherzahl von La in G' und ‚Gesamteinwohnerzahl von G'. Als die Zentralität₁ (aus demselben Grund indiziert) von La definiert er den Anteil der mehrsprachigen Sprecher von La an der Gesamtzahl mehrsprachiger Einwohner von G, also als Quotient aus der ‚Zahl multilingualer (einschließlich bilingualer) Sprecher in G, die La in ihrem Repertoire haben', und der ‚Gesamtzahl multilingualer Einwohner von G'. (Wohl gemerkt ist der Bezug hier nicht einfach die Einwohnerzahl, sondern die Zahl *multilingualer* Einwohner, worauf ich gleich noch mal zurückkomme.) Während die Prävalenz₁ nur den Anteil der über La erreichbaren Einwohner von G anzeigt, indiziert die Zentralität₁ in welchem Maße über (die in G vorhandene) La andere Sprachgemeinschaften direkt erreichbar sind (über multilinguale La-Sprecher), wobei de Swaans Formulierung noch eine andere Definition erlaubt, mit der ich mich sogleich befasse.

Prävalenz und Zentralität von La zusammen ergeben das „Kommunikationspotential“ von La, das von de Swaan (ebd.: 34) als Produkt beider Werte definiert wird. Genau genommen spricht de Swaan vom „Q-value“, womit er vielleicht andeuten will, dass es sich dabei nur um *eine* von verschiedenen Möglichkeiten der Operationalisierung des allgemeineren

Begriffs ‚Kommunikationspotential' handelt. Ich verwende im Weiteren den verständlicheren Terminus *Kommunikationspotential* auch im Sinne von de Swaan's Q-value, soweit die Bedeutung vom Kontext her klar wird. Wiederum gibt es hier zwei mögliche Verständnisse von *Kommunikationspotential* – daher wäre die bislang charakterisierte Version wieder zu indizieren:

$$\text{Kommunikationspotential}_1 = \text{Prävalenz}_1 \times \text{Zentralität}_1$$

Über einzelne Sprachen hinaus lassen sich ganz analoge Begriffsfestlegungen auch auf Kombinationen von Sprachen ausdehnen. Sie zeigen an, wie weit verschiedene (in G vorhandene) Sprachrepertoires (z.B. La + Lb, La + Lc, La + Lb + Lc usw.) kommunikativ reichen. Die Berechnungen werden zwar etwas komplizierter (vgl. de Swaan 2001: 35f), die grundlegenden Gedanken ändern sich aber nicht, weshalb ich mir die Einzelheiten hier erspare.

Im unmittelbaren Anschluss an jene Definition von Prävalenz und Zentralität (Prävalenz₁ und Zentralität₁) legt de Swaan (ebd.: 33), wie schon angedeutet, eine alternative Definition nahe, allerdings auch nur implizit. Er fasst dabei Prävalenz, also Prävalenz₂, auf als den Anteil der Muttersprachler von La an der Gesamteinwohnerzahl von G und Zentralität₂ als den Anteil der Fremdsprachler von La – entweder an den Einwohnern mit Fremdsprachenkenntnissen in G oder an der Gesamteinwohnerzahl von G. Der Bezug, also der Nenner des Quotienten bleibt hier letztlich unklar, wodurch Zentralität₂ zweideutig bleibt. Der Bezug auf die Gesamteinwohnerzahl von G wäre eher analog zur Zentralität₁. Er wäre auch praktikabler, weil die Daten für viele Gs

bekannt sind. Für einige Gs werden auch in einigermaßen regelmäßigen Abständen die Zahlen der Muttersprachler und Fremdsprachler ausgewählter Sprachen erhoben, seltener aber die Zahlen für mehrsprachige Sprecher. Die EU ist ein Beispiel für solche Erhebungen (regelmäßig publiziert im *Eurobarometer*), das de Swaan bekannt ist und worauf sein folgender Hinweis anspielt: „In those cases where reliable data on mother-tongue and second-language skills [Fremdsprachen! U. A.] are available, the Q-value yields results that correspond with an informed assessment of the constellation [=G! U.A.]” (ebd.: 34). Was die ganze Welt betrifft, so sind allerdings auch für die Definitionen₂, sogar für die – in unserem Zusammenhang besonders interessierenden – superzentralen Sprachen, die Daten sehr lückenhaft. Das Kommunikationspotential₂ (bei de Swaan weiter „Q-value“) von La bleibt das Produkt beider Werte, also Prävalenz₂ x Zentralität₂ (wie immer letztere definiert sein mag).

Um Missverständnisse auszuschließen, sei betont, dass sich Kommunikationspotential₁ und Kommunikationspotential₂, bzw. ihre definierenden Bestandteile, deutlich unterscheiden und zahlenmäßig erheblich divergieren können. So umfasst Prävalenz₁ von La auch die Fremdsprachler (und bei entsprechender Differenzierung auch noch die Zweitsprachler) von La, Prävalenz₂ jedoch nicht; Prävalenz₁ ist also in der Regel zahlenstärker – außer für den Extremfall, wo es überhaupt keine Fremdsprachler (bzw. Zweitsprachler) von La in G gibt. Und Zentralität₁ von La umfasst auch die Muttersprachler (sofern sie mindestens eine Fremdsprache sprechen); für Zentralität₁ kann sich also sogar dann ein hoher Zahlenwert ergeben, wenn es überhaupt keine Fremdsprachler

von La in G gibt, dann nämlich, wenn La zahlreiche Muttersprachler hat, von denen viele auch eine Fremdsprache sprechen. Diese haben ja auch multilinguale Repertoires, die La enthalten. Dagegen ergäbe sich für Zentralität₂ in diesem Fall der Zahlenwert 0. Hinzu kommt die schon erwähnte weitere mögliche Differenzierung des Begriffs ‚Zentralität‘ durch Bezug entweder nur auf die multilinguale Bevölkerung oder die Gesamtbevölkerung, wobei sich für den ersten Fall meist größere Zahlen ergeben (wegen des kleineren Quotienten).

Abram de Swaans Begriffsvorschlag und Analyseansatz ist von der Fachwelt mit großem Interesse und ganz überwiegend positiv aufgenommen worden. Zu Recht. Ihr besonderer Vorzug besteht darin, dass sie auf sprachliches Handeln (oder auf sprachliche Kommunikation) abheben, also darauf, was Menschen mit Sprachen unterschiedlicher Verbreitung zu ihrem Vor- und Nachteil tun können, und damit auf mögliche Erklärungen von Sprachwahl, -loyalität, -umstellung, -erhalt und -verlust. Die folgenden, zum Teil schon oben angedeuteten Hinweise auf mögliche Differenzierungen sollen diesen grundsätzlichen Vorzug nicht in Frage stellen.

De Swaans Begriff von Zentralität, und zwar in beiden (oder auch allen 3) Begriffsvarianten, zeigt nicht an, wie viele der anderen Sprachen (Sprachgemeinschaften) La ... Ln in G direkt (aufgrund multilingualer Sprecher) über La zugänglich sind, und in welchem Ausmaß jeweils. So können Zentralität₁ oder Zentralität₂ von La schon hohe Werte erreichen, wenn zahlreiche Muttersprachler nur *einer* weiteren Sprache Lb in G zugleich Fremdsprachler von La sind, sogar wenn es unter

den Muttersprachlern der übrigen Sprachen Lc ... Ln in G überhaupt keine Fremdsprachler von La gibt. Der Wert für die Zentralität bleibt gleich hoch, ob alle La-Fremdsprachler einer einzigen Sprachgemeinschaft Lb in G angehören oder sich (in welchen Proportionen auch immer) auf mehrere oder alle Sprachgemeinschaften Lb ... Ln in G verteilen. Um solchen Unterschieden Rechnung zu tragen, bedürfte die Zentralität zusätzlicher Spezifizierung.

Für eine ausgewogene Verteilung von La auf mehrere oder alle Sprachen in G, die der Terminus *Zentralität* im Grunde suggeriert, wäre neben dem Mittelwert (arithmetisches Mittel) über alle Sprachgemeinschaften deren Streuung (Standardabweichung) über die verschiedenen Sprachgemeinschaften Lb ... Ln in G zu berücksichtigen (den jeweiliger Anteil an La-Fremdsprachlern). Im Idealfall einer vollkommen ausgewogenen, also proportional gleichen Verteilung ergäbe sich eine Standardabweichung von 0. Ihr Wert wüchse proportional zur Unausgewogenheit der Verteilung. Dabei wäre die Standardabweichung wohl am besten im Bezug auf den Mittelwert über alle Sprachgemeinschaften Lb ... Ln (der jeweiligen La-Fremdsprachler) zu errechnen (Wurzel aus dem Quotienten von ‚Summe der Abweichungsquadrate‘ und ‚n - 1‘).

Die Zentralität wäre damit gekennzeichnet durch zwei Werte: ihr arithmetisches Mittel und ihre Standardabweichung. Allerdings ließen sich die beiden Werte nicht ohne weiteres zu einem Einzelwert zusammenfassen. Bei sehr „schiefer“ (unausgewogener) Verteilung (alle La-Fremdsprachler in einer einzigen Sprachgemeinschaft Lb – bei Vorhandensein mehrerer weiterer Sprachgemein-

schaften) wäre auch der Terminus *Zentralität* nicht mehr treffend.

Abgesehen von dieser wünschenswerten, wenngleich mangels Daten häufig undurchführbaren Differenzierung von Zentralität stellt sich die Frage ihrer Gewichtung gegenüber der Prävalenz. Indem de Swaan beide Werte zum Kommunikationspotential multipliziert, gewichtet er sie gleich. Eine ausdrückliche Begründung dafür liefert er nicht. Die Multiplikation bewirkt außerdem, dass die Zentralität den Wert 0 annimmt, wenn eine Sprache keine Muttersprachler (Prävalenz = 0) oder keine Fremdsprachler hat (Zentralität = 0) – nahe kämen diesen Extremfällen Esperanto bzw. Bengali. Da de Swaan das Kommunikationspotential einer Sprache als wichtigen, wenn nicht entscheidenden Faktor für ihre Wahl als Fremdsprache ansieht, hätten derartige Sprachen als Fremdsprachen keine Chance. Was spricht gegen die Addition (statt Multiplikation) beider Werte? Mit dieser Frage gestehe ich mein unzureichendes Verständnis des komplexen Begriffs ‚Kommunikationspotential einer Sprache‘, als (multiplikative) Zusammenfassung von Prävalenz und Zentralität. Zu welcher Erklärung genau taugt dieser Begriff, im Rahmen welcher Theorie?

Das Problem wird deutlich bei seiner (schon erwähnten) Inanspruchnahme als Faktor (oder auch Indikator) der Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache. Das Kommunikationspotential, schreibt de Swaan (ebd: 39), „also purports to reconstruct the ‚value‘ that speakers attribute to that language, an evaluation that guides their choices of foreign languages to learn.“ Zwar leuchtet es ein, dass dieses Kommunikationspotential einer Sprache bei Kosten-Nutzen-

Schätzungen für die Fremdsprachenwahl eine Rolle spielen kann, doch überschätzt de Swaan ihr Gewicht. Er nennt nämlich keine weiteren Faktoren für die Fremdsprachenwahl. Dabei gibt es dafür durchaus Anhaltspunkte. Indizien sind z.B. die aufstrebende Attraktivität von Japanisch als Fremdsprache in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts (vgl. Coulmas 1989) oder von Chinesisch in jüngster Zeit. Die Sprecherzahlen dieser Sprachen haben sich in diesen Zeiten kaum verändert. Dagegen sind sie z.B. bei Bengali in einer ähnlichen Zeitspanne kräftig gestiegen (geschätzte Sprecherzahl 1964: 85 Mio., 1999: 211 Mio. – Muller 1964; *Ethnologue* 2000), ohne dass seine Attraktivität als Fremdsprache nennenswert zugenommen hat. Der offenkundige Unterschied besteht im wirtschaftlichen Aufstieg der Mutterländer von Japanisch und Chinesisch (mit Folgen für Technologie und anderes), der bei Bengali ausgeblieben ist. Diesem Faktor der Wirtschaftskraft der Sprecher für die Wahl einer Fremdsprache trägt der von mir entwickelte Begriff von der ‚Stellung einer Sprache‘ (auch ‚deren internationale Stellung‘) besser Rechnung (Ammon 1991; 1994; 2003). Er müsste in umfassendere Theorien für Sprachwahl, -loyalität, -umstellung, -erhalt und -verlust einbezogen werden, zusätzlich zum ausschließlich sprecherzahl-bezogenen Kommunikationspotential.

Für die Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache sind allerdings weitere Faktoren anzunehmen, deren genaue Feststellung – beim derzeitigen Forschungsstand – indes unmöglich sein dürfte. Einer davon ist sehr wahrscheinlich die Stellung von La außerhalb von G, wenn G einen kleineren Umfang hat als die ganze Welt. So lässt sich z.B. die Attraktivität

von Spanisch als Fremdsprache in der EU (EU als G), die sich an den wachsenden Lernerzahlen in verschiedenen Mitgliedstaaten zeigt, kaum innerhalb der EU allein erklären. Sie gründet auch außerhalb der EU, in der Verbreitung des Spanischen in Süd-, Mittel- und zunehmend auch Nordamerika, neben möglichen weiteren Faktoren.

Neben der Unvollständigkeit für Erklärungen von Sachverhalten, auf die de Swaan abhebt, beinhalten seine Begriffe und Maße ein Abgrenzungsproblem. Da sie letztlich die Form von Verhältnisskalen haben, führen sie keineswegs ohne weiteres zu genau vier Sprachtypen unterschiedlichen Ranges. Eher scheint die astronomische Metaphorik hierzu zu verleiten. Sie versperrt womöglich den Blick auf andere Differenzierungen. Vielleicht ist sogar die zunächst einmal plausibel erscheinende Identifizierung von genau einem Dutzend „superzentraler“ Sprachen von jener Metaphorik her motiviert. Bei davon unabhängigen Vorgehen müssten aufgrund der Maßzahlen Cluster gebildet werden, wonach sich z.B. die „superzentralen“ von „zentralen“ Sprachen absetzen usw. Mangels Daten ist ein solches Verfahren zwar derzeit kaum anwendbar; jedoch vermisst man die entsprechende Relativierung und Problematisierung der vorgeschlagenen Typologie.

Der Mangel an solchen Überlegungen ist noch ausgeprägter bei Calvet und macht z.B. seine Entscheidung, Deutsch und Japanisch den Rang „superzentraler“ Sprachen abzusprechen, fragwürdig, wenn nicht – wie schon angedeutet – des Sprachchauvinismus verdächtig: der unzureichend begründeten Herabsetzung von Sprachen, die mit der eigenen Sprache konkurrieren.

Ein derartiger Verdacht wäre bei de Swaan abwegig. Er betont durchaus die Vorläufigkeit seiner Typologie. (Es ist sinnvoll, von einer *Typologie* zu sprechen – im Gegensatz zu einer bloßen Klassifikation –, da de Swaan damit allem Anschein nach einen theoretischen Anspruch verbindet; d.h. die Verwendung der Typen für Zwecke der Erklärung von Sachverhalten.) De Swaan entwirft im Grunde ein Forschungsprogramm, das er für eine Reihe von Gesellschaften (einzelne Staaten, Staatengruppen und Staatenbünde) durchspielt – oft aufgrund von Daten, deren Lückenhaftigkeit ihm nicht anzulasten ist: für Indien und Indonesien, für je drei Konstellationen des frankophonen und des anglophonen Afrika, für Südafrika und die Europäische Union. Noch interessanter wäre in unserem Zusammenhang eine entsprechende Analyse der Weltgesellschaft, wobei die größten 10 bis 12 Sprachen nach Prävalenz,

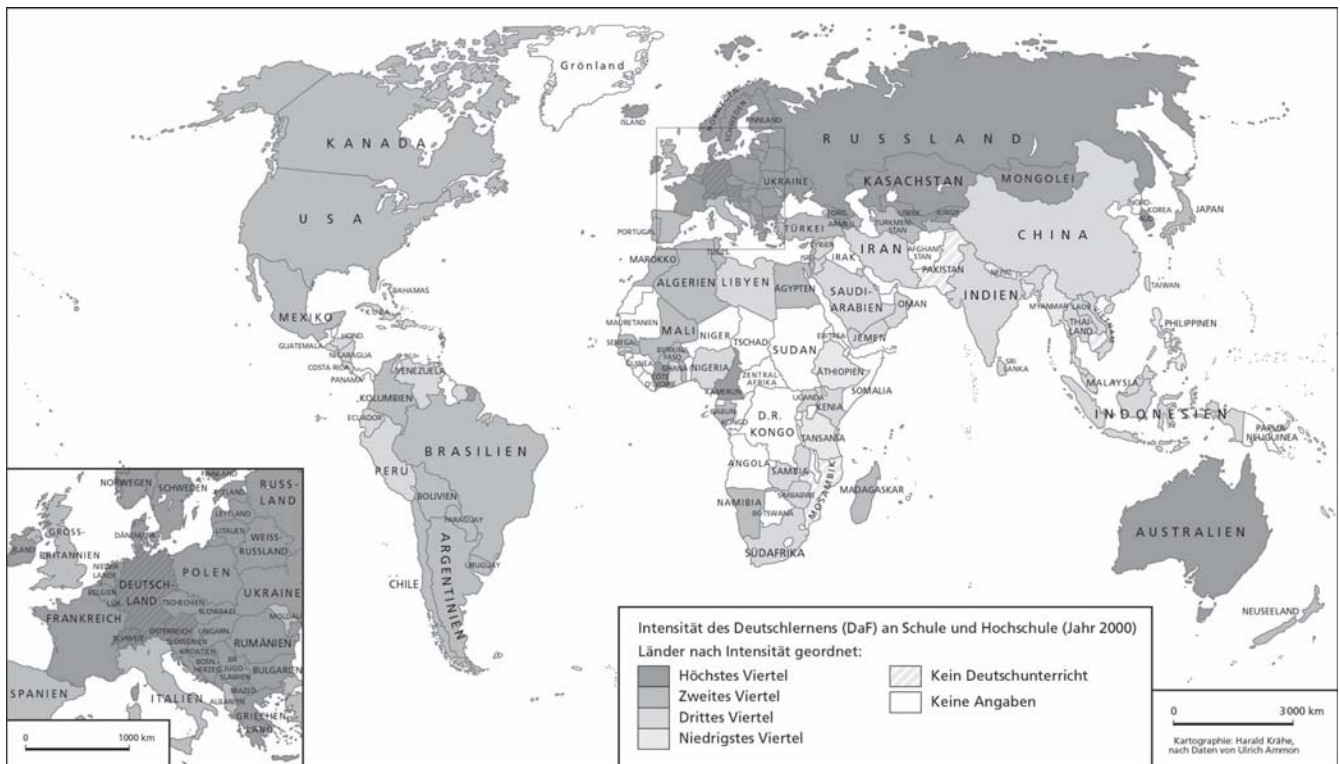
Zentralität und Kommunikationspotential in eine Rangordnung gebracht würden. Eine solche Analyse würde sicher – bei allen, zum Teil vielleicht auch übertriebenen Einwänden – wichtige Aspekte der Stellung der Sprachen in der Welt ans Licht bringen. Vor einer Überschätzung ihres Erklärungswertes wäre allerdings – wegen der Vernachlässigung wichtiger Faktoren, wie z.B. der Wirtschaftskraft der Sprachgemeinschaften – zu warnen. Deshalb stünden auch darauf basierende Prognosen der zukünftigen Stellung von Sprachen in der Welt auf tönernen Füßen.

AUSGEWÄHLTE DATEN ZU DEUTSCH ALS GLOBALE SPRACHE

Im Folgenden sollen nur einige wenige, aber besonders gewichtige Daten vorgestellt werden, die zum einen belegen, dass Deutsch durchaus zu den globalen

Sprachen zählt, und zum andern begründen, dass Deutsch aller Voraussicht nach noch lange Zeit eine attraktive Fremdsprache bleiben wird, die zu lernen sich lohnt.

Dass Deutsch in dem in Abschnitt 2 erläuterten Sinn zu den globalen Sprachen zählt, belegt allein schon die Tatsache, dass es in fast allen Ländern weltweit als Fremdsprache gelernt wird. Dies veranschaulicht Karte 1, worauf alle Länder eingefärbt sind, in denen Deutsch an Schulen oder Hochschulen als Fremdsprache gelernt wird. Die Intensität der Einfärbung entspricht der Intensität des Lernens, die errechnet wurde, indem jeweils die Lernerzahl für Deutsch als Fremdsprache durch die Einwohnerzahl des Landes dividiert wurde. Hinzu- zufügen bleibt, dass auch die auf der Karte noch weiß gebliebenen afrikanischen Länder neuerdings dem Deutschlernen erschlossen werden.



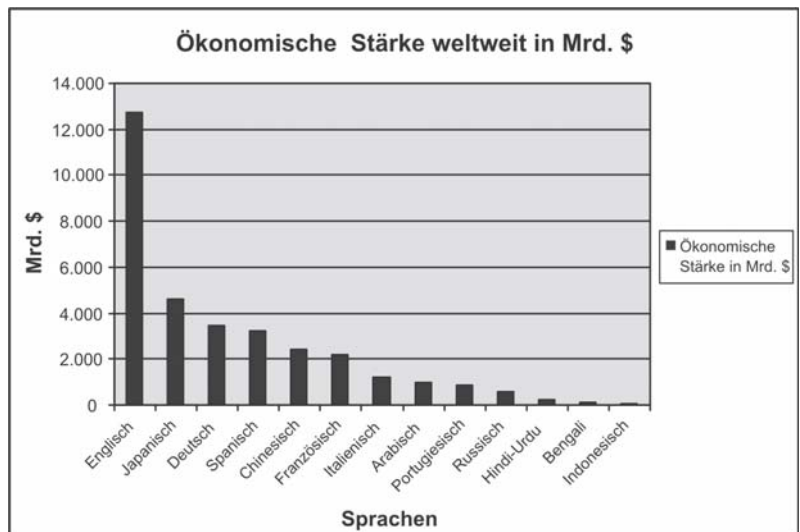
Karte 1: Deutschlernen an Schulen und Hochschulen weltweit.

Es gibt, wie in Abschnitt 2 dargelegt, gute Gründe für die Annahme, dass die Sprache einer wirtschaftlich starken Sprachgemeinschaft als Fremdsprache besonders interessant ist, da diese Sprachgemeinschaft vielerlei attraktive Kontaktmöglichkeiten bietet: wirtschaftlich, wissenschaftlich, politisch-diplomatisch und kulturell (im weitesten Sinn, z.B. einschließlich des Sports).

Die folgenden Abbildungen 1 und 2 zeigen, dass die deutsche Sprachgemeinschaft über die zweit- oder drittstärkste Wirtschaftskraft aller Sprachgemeinschaften weltweit verfügt – wobei Chinesisch allerdings aufrückt und neuerdings Deutschland, wenn auch nicht die deutschsprachigen Länder insgesamt im Bruttosozialprodukt überholt hat. Bei der Berechnung für Abbildung 1 wurde über alle Länder der Welt das Bruttosozialprodukt jeweils nach dem Anteil der Sprecher (Mutter- + Zweitsprachler, aber nicht Fremdsprachler) einbezogen (für die Schweiz z.B. also 63,7 % des Schweizer Bruttosozialprodukts für Deutsch).

Für die Rolle der deutschen Sprachgemeinschaft im Welthandel liegen keine Gesamtdaten vor, sondern nur Daten für einzelne deutschsprachige Länder, von denen Deutschland wegen seiner Größe hervorsticht. Abbildung 2 beschränkt sich auf die 10 am stärksten am Welthandel beteiligten Staaten.

Wie man aus Abbildung 2 ersieht, spielen die deutschsprachigen Länder, hier repräsentiert durch Deutschland, auf dem Weltmarkt eine prominente Rolle, sowohl als Exporteure wie auch – obgleich in etwas geringerem Maße – als Importeure. Wer an dem großen Spiel auf den Weltmärkten teilnehmen will, hat zweifellos Vorteile, wenn er oder sie über Deutschkenntnisse verfügt. Zwar sind dafür Englischkenntnisse sicher noch viel wichtiger – doch bleiben zusätzliche Deutschkenntnisse mit Sicherheit ein „Plus“, auch für die Zukunft (wie es ein Werbeslogan des Goethe-Instituts ausdrückt: „Englisch ist ein Muss, aber Deutsch ist ein Plus“). ■



Quelle: Ethnologue 2005 und Fischer Weltatmanach 2007

Exporteure		Importeure	
Länder	Weltmarktanteil	Länder	Weltmarktanteil
Deutschland	9,2	USA	15,5
USA	8,6	Deutschland	7,3
China	8,0	China	6,4
Japan	5,4	Großbritannien	5,0
Frankreich	4,1	Japan	4,7
Niederlande	3,8	Frankreich	4,3
Großbritannien	3,7	Italien	3,5
Italien	3,4	Niederlande	3,4
Kanada	3,2	Kanada	2,9
Belgien	3,1	Belgien	2,9

Die größten Exporteure und Importeure von Handelswaren 10 führende Länder 2006
WTO: http://www.wto.org/english/res_e/statis_e/its2007_e/its07_world_trade_dev_e.htm#leading_traders (26.05.2008)

Abbildung 1: Ökonomische Stärke der großen Sprachen weltweit nach Maßgabe des Bruttosozialprodukts ihrer Sprecher (Muttersprachler + Zweitsprachler, aber nicht Fremdsprachler)

Exporteure		Importeure	
Länder	Weltmarktanteil	Länder	Weltmarktanteil
USA	14,1	USA	11,6
Großbritannien	8,3	Deutschland	8,3
Deutschland	6,1	Großbritannien	6,5
Japan	4,4	Japan	5,4
Frankreich	4,2	Frankreich	4,1
Spanien	3,8	China	3,8
Italien	3,5	Italien	3,7
China	3,3	Irland	3,0
Niederlande	3,0	Niederlande	2,9
Indien	2,7	Spanien	2,9

Die größten Exporteure und Importeure von Dienstleistungen 10 führende Länder 2006
WTO: http://www.wto.org/english/res_e/statis_e/its2007_e/section1_e/i10.xls (26.05.2008)

Abbildung 2: Die 10 am stärksten am Welthandel beteiligten Staaten

ZITIERTE LITERATUR

- Ammon, Ulrich (1991) *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1994) International Languages. In Bolinger, D./ Simpson, J. M. Y. (eds.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Bd. 4. Oxford usw.: Pergamon, 1725-1730.
- Ammon, Ulrich (2003) The International Standing of the German Language. In Maurais, J./ Morris, M. A. (eds.) (2003) *Languages in a Globalising World*. Cambridge: Cambridge University Press, 231-249.
- Calvet, Louis-Jean (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. [Paris] : Plon.
- Coulmas, Florian (1989) The Surge of Japanese. *International Journal of the Sociology of Language* 80: 115 - 131.
- Grimes, Barbara F. (ed.) (2000/ 2005) *Languages of the World: Ethnologue*. 11./12. Aufl. Dallas/ TX: Wycliffe Bible Translation
- Muller, Siegfried H. (1964) *The World's Living Languages. Basic Facts of Their Structure, Kindship, Location and Number of Speakers*. New York: F. Ungar.
- de Swaan, Abram (1993) The Emergent World Language System: An Introduction. *International Political Science Review* 14: 219-226.
- de Swaan, Abram (2001) *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, Immanuel (1980) *The Capitalist World-Economy*. Cambridge usw.: Cambridge University Press.

A língua alemã no Rio de Janeiro

Uma presença marcante

Prof^ª. Dr^ª. Magali Moura | (UERJ), Andreia Louise Camara | (UERJ), Everson Cardoso Ferreira | (UERJ/Faperj)

Atualmente, o ensino de línguas estrangeiras assume cada vez mais características que ultrapassam o âmbito de uma simples relação professor-aluno-conteúdo e até mesmo daquele que foca a aquisição de habilidades linguísticas através do estabelecimento de relações comunicativas. Enriquecido o processo de aprendizagem-ensino com uma visão mais ampla, transforma-se paulatinamente em uma das formas de relação entre distintas culturas, o que, por conseguinte, resulta na troca de visões distintas de mundo. Aprender uma língua engloba aspectos que, embora fossem levados em conta anteriormente, estão agora em primeiro plano em relação de igualdade com aspectos puramente relacionados à língua.

O termo multiculturalidade é uma expressão cada vez mais usual e representativa deste mundo globalizado e interativo e que almeja cada vez mais a interligação entre os distintos âmbitos do humano, estando marcadamente presente no processo de aquisição de uma outra língua. Esse termo pode então ser desdobrado em um outro, criando-se com isso um neologismo: a “interidentidade”.

Ao falarmos a língua que nos é estranha, adquirimos um pouco do outro

em nós, criando um espaço intermediário em que somos nós e outro ao mesmo tempo. Mas em tempos de crise de identidade, característica do que se pode chamar de bem-estar pós-moderno, esse estado suspensivo intermediário tende a ser cada vez mais o usual. O que Saussure apontava como característica das palavras, o aspecto da mutabilidade, agora acontece com o próprio conceito do que seja cultura em relação umas às outras no aprendizado da língua estrangeira. Esse conceito do

lingüista suíço é retomado por Stuart Hall, em seu estudo sobre a identidade cultural ao falar de seu paulatino “descentramento”.

Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (HALL 2000: 40).

Sem sombra de dúvida existe uma relação de identidade entre a língua e o falante, mas essa relação não nos surge de forma consciente, nem pode ser dominada

segundo nossa vontade, trazendo consigo algo transcendental, de ultrapassagem de limites.

As palavras são “multimoduladas”. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (veja Derrida, 1981) (HALL 2000: 41).

Esta descrição do processo relativo a uma língua torna-se muito mais complexa quando se tem como foco a interação com outro sistema linguístico, ou seja, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e de forma mais ampla nos centros de cultura destinados a servirem de centros interativos entre culturas. Desta forma, ainda sendo norteados pelo estudo de Hall, podemos compreender o processo de identificação da presença de uma cultura em outra como um dos aspectos mais contundentes do delineamento do mundo contemporâneo que passa por uma crise dos valores do sujeito iluminista, quando interpretado como “tendo uma identidade fixa e estável”. Essa visão é posta em xeque pelos estudos que frisam

as identidades “abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL 2000: 46) e agora de forma amplificada, com o estudo desempenhado pelo contato entre línguas através da aquisição da língua estrangeira.

A INTERCULTURALIDADE NO RIO DE JANEIRO

Um dos aspectos que reforça a inter-relação cultural no Estado do Rio de Janeiro é o aumento da oferta e da procura pela língua alemã, sinalizada pela demanda por profissionais que dominem este idioma. Com esse projeto realizado na UERJ, intitulado “Panorama da Língua e Cultura Alemã no Estado do Rio de Janeiro”, coordenado por mim e em conjunto com os alunos-bolsistas de Iniciação Científica UERJ/Faperj Andreia Louise da Costa Araújo Camara e Everson Cardoso Ferreira, pretendeu-se apresentar um panorama da presença da língua alemã no Rio, a fim de otimizar seu ensino e detectar em que medida a língua alemã desempenha um papel sociocultural neste Estado.

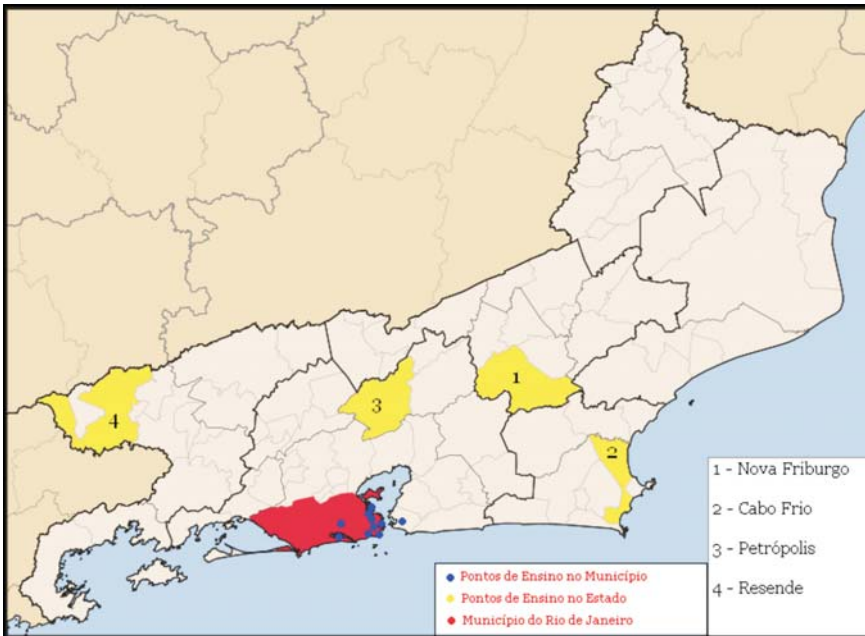
Partiu-se do ponto de vista teórico explicitado anteriormente, de que a aprendizagem de uma nova língua estrangeira implica interação com outra cultura e com outros povos, o que enriquece e consolida dialeticamente nossa própria identidade cultural em uma estreita relação entre língua e cultura, ou seja, uma relação entre povos. Nesse sentido, entende-se que os centros de ensino de língua estrangeira são responsáveis pelo ensino da língua e também são, direta ou indiretamente, centros de cultura. Portanto, o projeto norteador pela ideia de que, cada vez mais

ao conhecer o outro, conhecemo-nos melhor a nós mesmos, pretende analisar a inter-relação entre esses dois aspectos: o ensino de língua e a difusão da cultura de expressão alemã no estado do Rio de Janeiro.

Em primeiro lugar, notou-se que as novas metodologias empregadas nos distintos centros de ensino de língua alemã tinham como norte o atendimento às diretrizes estabelecidas pelo conselho linguístico da Comunidade Europeia, onde foram definidos novos formatos para os diplomas e certificados de todas as línguas europeias. Essas mudanças tinham como objetivo facilitar a livre circulação na Europa, aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade, combater e/ou evitar preconceitos e intolerância perante outras culturas e falantes de diferentes línguas e reforçar as estruturas práticas democráticas.

O Quadro Europeu Comum de Referência fornece uma base geral para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, exames, manuais etc. em toda a Europa. Assim, ele descreve, de forma clara e acessível, o que os estudantes de línguas terão de fazer para utilizar uma língua para os fins de comunicação. Em síntese, pretende promover e facilitar a cooperação e informação entre os vários países no campo do ensino/aprendizagem de línguas vivas; criar uma base sólida para o reconhecimento de qualificações e diplomas; ajudar os alunos, professores, autores de manuais, examinadores, líderes políticos, a refletir sobre as suas práticas e coordenar esforços a nível transnacional.

Essa inovação fez com que os atuais professores de língua estrangeira inicias-



sem um período de reciclagem e de adaptação às novas diretrizes, impulsionando as atividades das associações regionais de professores de alemão.

Assim, chega-se a mais um aspecto importante do projeto que é o intuito de encontrar as necessidades peculiares que devem ser implementadas nos centros de formação de professores de alemão, seja em termos de aperfeiçoamento curricular ou no desenvolvimento de um curso de

especialização *latu sensu*, cuja pretensão seria a adequação e otimização do aprendizado da língua e, por conseguinte, da cultura alemã, voltado para as características específicas do estado fluminense.

As etapas do projeto foram divididas em seis fases. A primeira tratou do levantamento quantitativo das instituições que oferecem cursos de língua alemã, tais como cursos particulares, escolas, universidades (tanto em seus cursos de extensão, quanto

em seus cursos de formação de professores) e associações regionais. Além disso, também foram levantados dados relativos à presença alemã em território fluminense através, por exemplo, da atividade do turismo, de clubes e agremiações, assim como também das firmas alemãs. Assim, catalogamos os seguintes lugares: UERJ, UFRJ, PUC, UFF, Goethe Institut, Instituto Cultural Germânico, Escola Alemã Corcovado, Colégio Cruzeiro Centro e Colégio Cruzeiro Jacarepaguá, Colégio Santo Inácio, Escola Suíço-Brasileira, Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha, Consulado da Áustria, Consulado da Alemanha, Consulado da Suíça, DAAD, Centro Cultural Teuto-Friburgense, Associação Filantrópica Suíça, CAS e Clube dos Amigos da Suíça.

A segunda fase se caracterizou pela formação de um mapa linguístico que pretende fazer um delineamento geográfico da presença da língua alemã no Estado e marcar os polos de difusão linguístico-culturalis.

Na terceira fase foram elaborados questionários com o objetivo de se determinar o número de pessoas atendidas por essas instituições, assim como de se traçar o perfil dos alunos e falantes de língua alemã, realizando uma pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa.

A quarta fase visa a aplicação destes questionários e na quinta fase será feita uma análise dos dados recolhidos e posteriormente será traçado um perfil institucional relativo tanto aos aprendizes/alunos e professores, quanto dos falantes nativos em relação à língua alemã.

Com isso, chegaremos à sexta fase, em que se procurará traçar políticas

institucionais a serem levadas a termo pelas instituições participantes da pesquisa, cujo objetivo é otimizar o aprendizado/ ensino da língua alemã e analisar a necessidade de implementação de novos cursos a fim de suprir as necessidades detectadas.

Por fim, foi relevante falar sobre o papel do professor de língua estrangeira, que é um profissional em formação contínua e precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas ideias-chaves para o profissional que ensina língua estrangeira.

A formação de um professor de línguas envolve aspectos acadêmicos e políticos. Ideia de formação de um professor de língua estrangeira, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana. É com esse intuito que o presente projeto prossegue e busca uma composição cada vez mais abrangente de dados para a formação de um mapa linguístico amplo e adequado às necessidades de alunos e professores de língua alemã.

RESULTADOS OBTIDOS

São apresentados aqui alguns dos dados que foram coletados durante a primeira fase da pesquisa. Para isso foram escolhidas apenas algumas instituições a fim de apresentar a relação de professores

Principais dados das universidades

Universidade	Alunos	Professores	Curso para Comunidade	Método
UFRJ	115	10	450 alunos 21 professores	Themen Neu
UERJ	100	6	233 alunos 7 professores / Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) da UERJ: 61 (4 professores).	Eurolingua
UFF	123	5	Celem	Blaue Blume
PUC	20	-	2 turmas	Themen Aktuell

Principais dados dos colégios

Escolas	Alunos	Professores	Método	Certificados
Corcovado	1.200	130	Bärenspass, Mega, Ausblick, Leselandschaft	A2, DSD B1, DSD C1
Colégio Santo Inácio	40	1	Wir 1 (A1) Studio d 1 (A1) Studio d 2 (A2)	Start Deutsch A1 - Start Deutsch A2
Cruzeiro (Jacarepaguá)	1.500	31	Wir 2 e 3, Planet A2, Geni@I A2, Ausblick, Blick 2, Casper e Mega	DSD A2, DSD B1 e DSD C1
Cruzeiro (Centro)	1.725	28	Rolfi; Bärenspäß 1; Mega 1; Mega 2; Blick 2; DSD1 - Vorbereitung Blick 1; Wir Lehrbuch 3; Ausblick 1; Wir 2; Wir 3;	
Escola Suíço-Brasileira	280	14	Bärenspäß Wir (A1, A2, B1) Ausblick 1 (B1) Mittendrin (C2)	DSD A2 (KMK) DSD B1 (KMK) DSD C1 (KMK)

Principais dados dos cursos

Cursos	Alunos	Professores	Método	Certificados
Instituto Cultural Brasil – Alemaha (Goethe Institut)	800	25	A1, A2, B1-Studio D B2- EM-Hauptkurs C1-EM Abschlusskurs C2-Auf neuen Wegen	Start 1 (para o nível A1); Start 2 (para o nível A2); ZD (para o nível B1); Goethe-Zertifikat B2 (para o nível B2); Goethe-Zertifikat C1 (ZMP) (para o nível C1); ZOP (para o nível C2).
ICG Instituto Cultural Germânico	460	15	Studio d A1; Studio d A2; Studio d B1; TangramZ; EM Neu	Start deutsch 1 Start deutsch 2 ZD B2

e alunos. Para a obtenção dos dados foi necessária a formulação de perguntas, que variavam de acordo com o tipo de instituição abordada. Assim, com relação aos cursos, o principal interesse foi obter informações sobre o número de professores (nativos e brasileiros) e, ainda, onde esses professores foram formados; o número de alunos existentes; o método utilizado para o ensino da língua, assim como os livros utilizados; quais os certificados oferecidos; se há o cultivo da língua alemã em atividades extra-classe; se há blogs, sites e jornais em alemão e por fim se há atividades culturais em alemão e/ ou português. ■



APA-Rio - Associação de Professores do Rio de Janeiro

- Associados: 196
- Instituições parceiras: Goethe Institut e ABraPA
- Tipos de atividade:
 - Cursos de aperfeiçoamento linguístico;
 - Círculo Literário;
 - Immersionswochenende* (atividades de imersão);
 - Forum (evento ao final do ano)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDICT, Ruth. Padrões de cultura. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1985;
- LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas, Educat. 2001.
- ROZENFELD, CCF. E VIANA, Nelson. "Eu acho alemão uma língua...e o povo...": crenças de alunos sobre a língua e a cultura-alvo. IN: *Projekt/46* (2008).
- SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. Bauru, SP: Edusc, 1999.

Importância da cultura e do contexto cultural (*Landeskunde*) no ensino do alemão como língua estrangeira

Profa. Dra. Maria Labarta | Universidade de Valência, Espanha¹

A língua é um instrumento de comunicação social e, portanto não pode ser separada do contexto sociocultural e da cultura a que pertence. A aula de língua é o lugar ideal para se transmitir os conhecimentos culturais, já que a mesma tem um duplo papel: de um lado é uma forma a mais de manifestação cultural, e de outro, é um veículo de expressão, de contato entre as pessoas de uma sociedade.

A maioria dos professores de línguas estrangeiras tem consciência da importância de fatores socioculturais no relacionamento entre as pessoas de diferentes comunidades lingüísticas, e, portanto, de que a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à aquisição de um vocabulário ou de estruturas lingüísticas. Na verdade, a aprendizagem de um idioma é um processo global, em que o estudante entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e atuar em uma sociedade como se dela fizesse parte. Isso ocorre porque as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas sim instrumentos de

comunicação social e, por conseguinte, não podem ser separadas do contexto sociocultural em que funcionam.

Embora exista consenso quanto à função/ papel que tem o componente sociocultural no ensino do alemão, a seleção dos conteúdos abrangidos assim como a forma de didatizá-los vai mudando com o passar do tempo. Apresentarei três grandes enfoques metodológicos:

- O tradicional ou clássico
- O comunicativo ou funcional
- O intercultural

Neste artigo veremos as principais características de cada um deles e ilustrarei com exemplos algumas possibilidades da

sua aplicação na aula de alemão como língua estrangeira.

A PRESENÇA DA CULTURA NA LÍNGUA

Para mostrar a presença da cultura na língua, começarei com um exemplo muito interessante de um artigo do jornal "Tópicos" (Tópicos 3, 2003, págs: 24-25) sobre interculturalidade titulado "*Handschlag oder Wangenküßchen*":



¹Departamento de Filologia Inglesa e Alemã
maria.labarta@uv.es

Handschlag oder Wangenküßchen

Kommt Ihnen folgende Situation bekannt vor? Helga, Deutsche, und Maria, Brasilianerin, werden einander vorgestellt. Jede tut daraufhin das, was für sie in dieser Situation „normal“ ist: Helga streckt zur Begrüßung die Hand aus, während Maria sich vorbeugt, um Wangenküßchen anzudeuten. Es entsteht eine komische Situation... Hier sind zwei kulturbedingte Verhaltensweisen aufeinander getroffen und das kann schon mal Verwirrung stiften. In unserem Beispiel können Helga und Maria sicher schnell darüber hinweggehen und sind für ihre nächste Begegnung gewappnet. Was aber, wenn kulturelle Unterschiede zu folgeschweren Missverständnissen führen und womöglich wichtige private oder geschäftliche Kontakte negativ beeinflussen?

O exemplo mostra como dois comportamentos culturais diferentes — saúdo com dois beijos no Brasil e dar a mão na Alemanha — podem confundir as pessoas em um primeiro encontro quando não conhecem a outra cultura. Este primeiro exemplo mostra uma diferença de comportamento de linguagem não verbal, a seguir há outro exemplo desse mesmo artigo que ilustra a presença da cultura na linguagem verbal.

Supondo que Helga da Alemanha encontra Ana do Brasil, após conversarem, Ana diz: “Helga, Passe lá em casa mais tarde!”. Ana fala apenas uma expressão (*eine Floskel*), para se despedir de uma forma amável, demonstrando que está interessada em continuar o contato, não

significando que está realmente convidando Helga para sua casa. Mas pensemos: como Helga interpreta a frase da sua interlocutora? Para Helga, que acabou de chegar da Alemanha, é um convite mesmo!!! Helga nem pode imaginar que alguém falar “Passe lá em casa mais tarde!” não significa realmente um convite. Ela não está acostumada com mensagens cifradas. O resto da história pode se imaginar... Helga chega à casa de Ana, que está trabalhando, mas não demonstra a surpresa, oferece café cordialmente, já que a cultura brasileira em uma situação assim é “relação-orientada”. Helga pode até notar que Ana não estava preparada para sua visita, mas ao mesmo tempo, e partindo da cultura alemã pensa que se Ana não tivesse tempo, não a teria convidado, ou falaria que “não tem tempo” diretamente, dado que na cultura alemã dizer explicitamente “não”, não constitui nenhum problema.

Assim, as diferenças apresentadas podem resultar em avaliações incorretas sobre as pessoas e podem dar lugar a erros interculturais. Sabe-se que os erros interculturais são mais graves que os lingüísticos, já que o falante nativo não tem consciência de que o interlocutor estrangeiro está cometendo um erro, porque na sua cultura de origem funcionam valores diferentes, porém a tendência é pensar que alguma coisa está errada com a outra pessoa.

Em geral, somos incapazes de interpretar adequadamente esses tipos de erros, porque, quando aprendemos uma língua estrangeira recebemos instruções sobre as diferenças sintáticas e morfológicas entre a língua materna e a estrangeira, mas normalmente não recebemos informações sobre as diferenças culturais entre comunidades sociocul-

turalmente diferentes. No que diz respeito a temas relacionados com o cotidiano, afirma Bausinger (1988:157) que *“Alltagskultur ist eine Art Blindfled, in dem man sich sicher bewegt, über das man aber nicht reflektiert. Insofern ist es mühsam, den Alltag zu erkennen und zu verstehen”*.

O trabalho dos conteúdos socioculturais, porém, não só nos permitirá dar uma formação aos nossos aprendizes para eles se desenvolverem com sucesso na comunicação com falantes de alemão, como também preveni-los de possíveis erros interculturais.

O desenvolvimento da competência sociocultural é um fator de motivação muito importante para a aprendizagem de uma língua, mais ainda se esse desenvolvimento se realiza estabelecendo pontes entre a cultura materna e a cultura estrangeira. Segundo Neuner / Hunfeld (1993: 113):

Zugleich bleibt dem Schüler aber auch so viel an “Spannung partiellen Nichtverstehens” (von konkreten Einzelphänomenen, die an der fremden Welt wahrgenommen werden), daß Motivation zur Erkundung der fremden Welt entstehen kann. So bietet man dem Lerner eine Chance, die Elemente, Einheiten und Strukturen der fremden Welt mit Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Welt in Beziehung zu setzen, zu “deuten” und im Sinnbildungsprozeß zusammenzufügen. (p. 113)

Finalmente, é importante assinalar que a aula de língua é um lugar privilegiado para transmitir conhecimentos culturais, já que a mesma tem um duplo papel.

Por um lado é mais uma forma de manifestação cultural, e por outro, um veículo de expressão, de contato entre as pessoas de uma sociedade. É difícil diferenciar os conteúdos de economia, arte, história, geografia, regras sociais, entre outras das habilidades lingüísticas, já que são fenômenos muito relacionados entre si. Por exemplo, a bagagem cultural de um aprendiz de língua estrangeira determina o seu nível de compreensão de um texto.

O TRATAMENTO DO COMPONENTE SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora exista unanimidade em

relação à função ou papel que tem o componente sociocultural no ensino do alemão, a seleção dos conteúdos abordados, assim como a forma de didatizá-los, mudam com a passagem do tempo. Apresentarei três grandes enfoques metodológicos introduzidos anteriormente: o tradicional ou clássico ou cognitivo, o comunicativo ou funcional e o intercultural.

A seguir veremos no quadro as principais características de cada um deles e ilustraremos com exemplos algumas possibilidades de aplicação na aula de alemão como língua estrangeira.

Nos seguintes pontos apresento as características de cada um destes enfoques.

O enfoque cognitivo ou clássico

Tradicionalmente o ensino da cultura limita-se à cultura com C maiúsculo, seguindo a denominação usada nos estudos de referência ao inglês, ou *Landesbild*, como é denominado na tradição alemã, quer dizer, a História, a Literatura, a Geografia, as Artes Plásticas e as instituições, são alguns exemplos. Esses conteúdos não estavam integrados nas aulas de língua, porém tinham tempo e espaços próprios. Estamos nos referindo aos cursos de cultura e *deutsche Landeskunde* que eram ministrados somente em níveis avançados dentro da aprendizagem do alemão, como se fossem uma forma de complemento na formação do aprendiz.

O objetivo principal desses cursos,

Didaktisches Konzept	Traditioneller/ Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz / kultur-bezogenes Lernen
Didaktischer Ort	Eigenes Fach / selbständige Unterrichtseinheit	Im Fremdsprachen-unterricht	Im Fremdsprachen-unterricht
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufbauen	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen
Inhalte	Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte ↓ Landesbild	Wie die Leute wohnen / sich erholen Wie die Leute miteinander in Verbindung treten Wie die Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen / arbeiten / ihren Lebensunterhalt sichern Wie Leute sich bilden (kulturelle Tradierung) ↓ Alltagskultur / Gesprächsthemen	Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für die Lernenden ↓ Fremd- / Kulturverstehen

Nos manuais dos anos 70, os conteúdos socioculturais não estão integrados ao processo de aprendizagem.

segundo Delmas & Vorderwülbecke (1982: 202) é “*ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln*”. Por isso, se analisarmos os manuais publicados antes dos anos 70, veremos que poucas vezes incluem os conteúdos socioculturais e, se aparecem, não estão integrados ao processo de aprendizagem, mas bem são posicionados ao final de cada unidade, como se fosse um anexo (apêndice) de vocabulário, formas verbais, etc. Exemplos deste tipo de enfoque encontram-se em *Lernziel Deutsch* e *Themen*, entre outros. Veja o seguinte exemplo (anexo, Exemplo 1, *Themen Neu I*, págs. 42).

Trata-se de um *Bier-Lexikon*, que aparece ao final da unidade 3 e serve para introduzir aos aprendizes os diferentes tipos de cerveja. Pode-se observar que o manual oferece uma definição e até uma foto de cada tipo de cerveja para os aprendizes conhecerem. E uma forma de transmitir conhecimentos enciclopédicos.

O enfoque comunicativo ou funcional

Com a aparição dos primeiros manuais comunicativos, o enfoque dos aspectos socioculturais não mudou muito, já que aqueles, preocupados com os aspectos mais funcionais da linguagem e com uma aprendizagem significativa, deixaram de lado, no primeiro momento, o trabalho dos conteúdos culturais. As versões dos anos oitenta, porém, incluem alguns aspectos socioculturais como

conseqüência de terem comprovado que a comunicação pode fracassar se não se trabalham as normas do comportamento social. Na seleção dos conteúdos socioculturais, deixa-se de lado o chamado *Landesbild*, e dá-se prioridade às regras de comportamento social, quer dizer, o que se chama *cultura com c minúscula*, ou seja, a **cultura do comportamento ou Alltagskultur**. Deste ponto de vista o ensino de *Landeskunde* tem uma função instrumental, e os objetivos da aprendizagem se concentram em desenvolver a capacidade do aprendiz para negociar ou interagir na cultura objeto de estudo, ao mesmo tempo em que se realiza o ensino da língua. Por essa razão, o componente sociocultural é tratado nos cursos ou nas aulas de língua e está mais ou menos integrado na aprendizagem da mesma.

A respeito do ensino de alemão como LE, foram encontrados exemplos deste tipo de enfoque nos manuais, *Sprachbrücke*, *Deutsch Aktiv Neu*, *Tangram*, entre outros. Mostrarei um exemplo do primeiro livro (ver anexo: Exemplo 2, *Sprachbrücke I*, págs. 120-121) que permite ilustrar este enfoque:

Lieber Herr Klinger, am nächsten Samstag feiern wir den ersten Geburtstag unserer jüngsten Tochter. Wier möchten Sie herzlich dazu einladen. Unser kleines Fest beginnt um 18 Uhr. Meine Adresse kennen Sie ja.

*Mit herzlichen Grüßen
Ihr Tomi Tossu.*

Este breve convite abre uma série de questões difíceis de resolver para a família que o recebe, pois não sabe se o convite é para a família toda ou só para Herr Klinger, nem qual presente é adequado, nem a que horas deve chegar. O exemplo completo em anexo mostra uma série de atividades

em que se trabalham as regras sociais, que deveríamos respeitar caso fôssemos convidados para uma festa de aniversário numa casa alemã, ao mesmo tempo, introduz-se o uso dos verbos modais (*Modalverben*) *müssen, dürfen, sollen*.

Em cada cultura as normas de comportamento social são diferentes. Um exemplo disso é a questão da pontualidade. Na Alemanha, normalmente se você foi convidado às 18h00min, terá de chegar no horário marcado, ao contrário do Rio de Janeiro, onde não necessariamente se espera que o convidado seja pontual. Também em relação aos convites é diferente. Na Alemanha se você for convidado a um jantar, leva, por exemplo, um vinho. Já no caso do Brasil não é necessário. Até levar um presente para uma criança que está fazendo aniversário seria mais adequado.

Finalmente, o manual apresenta uma série de listas de **Verhaltensregel**, para os estudantes saberem como devem se comportar no caso de encontrarem-se nesta situação em um país de idioma alemão.

O enfoque intercultural

A aprendizagem intercultural parte de um enfoque comunicativo do ensino de línguas e tem a sua origem no final dos anos oitenta. No âmbito do ensino de inglês, destacam-se os trabalhos de Seelye (1988) e Tomalin & Stempleski (1993), e de alemão, os de Pauldrach (1987).

Da mesma forma que no enfoque comunicativo, o ensino da cultura se integra na aula de língua, mas atualmente a ênfase é colocada na idéia de que a cultura é um conceito muito mais abrangente que inclui também, além das regras de comportamento social, um conjunto de crenças e de valores que mostram uma visão particular do mundo e que, além disso, contribuem para se **compreender** os

comportamentos de cada sociedade. Precisamente a bibliografia alemã sobre o tema é uma das bases fundamentais da aprendizagem intercultural. Refiro-me ao chamado *Kultur-bzw Fremdverstehen*. Este consiste na sensibilização mediante o estudo dos conteúdos socioculturais, partindo-se da premissa de que todos os povos mostram comportamentos culturalmente condicionados, e no fomento de atitudes empáticas e compreensivas em relação às outras culturas, desde a comparação entre a própria cultura e a cultura objeto. As palavras de Pauldrach (1992:8) nos ajudarão a delimitar melhor a filosofia da aprendizagem intercultural, tal e como ficou refletida nos manuais de ensino do alemão:

Neben die kommunikative fremdsprachliche Kompetenz tritt Kultur- bzw. Fremdverstehen als gleichberechtigtes Lernziel. Mit Hilfe exemplarischer Themen sollen die Lernenden befähigt werden, die eigene und fremde Kultur besser zu verstehen. Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht will deshalb nicht in erster Linie "Informationen" vermitteln, denn es geht vor allem um die Empathiefähigkeiten sowie um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Ethnozentrische Sichtweisen sollen relativiert und Vorurteile abgebaut werden. (Pauldrach, 1992: 8)

Desta forma, a cultura quando trabalhada, é realizada nos dois sentidos: da cultura de origem à de chegada, e de objeto de estudo à de origem. Já que se pretende que os aprendizes compreendam a cultura

objeto de estudo, e também que o trabalho intelectual invertido na compreensão desta se reverta na compreensão e aceitação da própria cultura, como forma de evitar ou neutralizar o choque cultural que, segundo Schumann (1978), a aprendizagem de uma língua estrangeira pode produzir.

Em outras palavras, o ensino da parte sociocultural constitui uma **habilidade** que devemos desenvolver, sensibilizando os aprendizes de que na comunicação com falantes de outras línguas, as diferenças não são unicamente lingüísticas, já que há também as que são culturalmente induzidas. Tomalin & Stempleski (1993:7-8) estabelecem os seguintes objetivos gerais de uma aprendizagem intercultural:

- Auxiliar os aprendizes a compreender que todos os povos mostram comportamentos culturalmente condicionados e que as variáveis sociais como idade, sexo, classe social ou lugar de residência têm uma influência na maneira de falar e de se comportar.
- Ajudar os estudantes a tomar consciência dos comportamentos convencionais presentes nas situações habituais da cultura atingida e ensinar-lhes que devem ter conhecimento das conotações que as palavras e as frases têm na cultura objeto de aprendizagem.
- Desenvolver nos aprendizes a habilidade necessária para localizar e organizar informações sobre a cultura estudada e estimular a sua curiosidade intelectual pela mesma.
- Desenvolver no estudante a capacidade de avaliar e realizar generalizações sobre a cultura objeto partindo de fatos objetivos, e não de preconceitos ou de estereótipos, e promover atitudes empáticas em relação a essa cultura.

• Desenvolver no estudante a capacidade de avaliar e realizar generalizações sobre a cultura objeto partindo de fatos objetivos, e não de preconceitos ou de estereótipos, e promover atitudes empáticas em relação a essa cultura.

A aprendizagem intercultural possui duas aplicações: uma bicultural ou bidimensional, que se concentra na compa-

Atualmente a aprendizagem intercultural consiste na sensibilização mediante o estudo dos conteúdos socioculturais, fomentando atitudes empáticas em relação às outras culturas.

ração da cultura do aprendiz e a da língua estudada; e aplicação multicultural ou multidimensional, que converte a aula num encontro de diferentes culturas. Logicamente, a primeira é a mais típica de contextos homogêneos, ou seja, quando a maioria dos estudantes faz parte da mesma cultura, por exemplo, a aula de alemão no Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo em que a segunda se impõe em grupos multiculturais. Sendo o caso da aula de alemão para estrangeiros, por exemplo, em Berlim onde o comum é a língua estudada: alemão, porém os alunos são de diferentes culturas.

No ensino de alemão LE vale ressaltar as aplicações interculturais que estão incluídas na elaboração de dois manuais, *Sprachbrücke* e *Sichtwechsel*, baseados no conceito de *Fremdperspektive*, desenvolvido por Pauldrach (1987,1992). De acordo com este autor, os manuais de ensino de alemão não devem partir e transmitir um único ponto de vista, nem mesmo dos alemães, ou seja: "Deutschland mit deutschen Augen kennenlernen", mas sim ao contrário, devem partir da perspectiva ou da visão que os estudantes têm sobre a cultura e a sociedade, com todos os tópicos e preconceitos. Em palavras de Pauldrach (1992: 12):

Fremdperspektive aufnehmen heißt in diesem Sinne also auch, vor allem

den Ausgangspunkt des Lernenden ernstnehmen. Das bedeutet zugleich, daß wir als Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer die Stereotype und Vorurteile unserer Schüler (von unseren eigenen ganz abgesehen!) als vorhandene und das Fremdbild bestimmende Faktoren wahrnehmen und akzeptieren müssen.

(Pauldrach 1992: 12)

Com a finalidade de explicar o conceito de **Fremdperspektive** e como se estabelece o diálogo entre a cultura alemã e a cultura/s dos estudantes, serão comentadas duas atividades dos manuais *Sprachbrücke* e *Sichtwechsel* que parecem especialmente interessantes para trabalhar os estereótipos culturais e fomentar a relação na aula. No terceiro exemplo em anexo com o título “*Die Deutschen arbeiten viel*” (anexo: Exemplo 3, *Sprachbrücke* I, págs. 104) aproveita-se um tópico sobre os alemães: a sua excessiva dedicação ao trabalho. Com a finalidade de relacionar este estereótipo, usando dados objetivos como, por exemplo, estatísticas, cifras, entre outras, que comparam a semana de trabalho, o calendário de feriados e os dias de folga/férias da Alemanha com a de outros países.

No quarto em anexo (anexo: Exemplo 4, *Sichtwechsel*, págs 59) tenta-se

relacionar os tópicos sobre os alemães, partindo de um exercício de compreensão oral em que pessoas de diferentes países mostram a visão sobre os alemães. Após preencher o quadro que reúne as opiniões que as pessoas têm sobre os alemães a respeito de temas como família, amizade, entre outros, os estudantes têm que comentar as contradições identificadas nos diferentes testemunhos, separar o que é generalização, baseada em feitos objetivos da avaliação subjetiva, e procurar as fórmulas linguísticas usadas para marcar as generalizações.

Por um lado, uma generalização baseada em feitos objetivos seria, por exemplo, da publicação “*Die Deutschen ... – „Typisch Deutsch“*”. *Dicas e Sugestões para o Austauschprogramm Mercedes-Benz do Brasil X DaimlerChrysler*”:

Grundsätzlich redet man sich in Deutschland mit dem NACHNAHMEN und mit SIE an – es sei denn, man spricht mit der eigenen Familie, Verwandten, guten Freunden, früheren Schulkameraden oder Kindern unter 15 Jahren. Deutsche finden nichts dabei, auf dieser SIE-Basis jahrelang als Kollegen im selben Raum zusammen zu arbeiten und als Herren enge private Kontakte zu haben.

Das Du wird angeboten mit einer kleinen Zeremonie, dem Brüderschaft-Trinken, besiegelt. Die jüngere Generation ist weniger kompliziert. (Gaidosch 2002: 27-28)

Por outro lado, uma avaliação subjetiva seria alguém falar: “*Ich finde die Deutschen können manchmal sehr unfreundlich sein, weil, siehe mal was mir passiert ist...*”, e contar uma experiência pessoal desagradável com um alemão.

A partir de nossa perspectiva, os objetivos da aprendizagem intercultural são interessantes do ponto de vista pedagógico, pois estimulam a autonomia na aprendizagem, ausente nos enfoques precedentes, já que o que se pretende não é transmitir uma série de conteúdos culturais, mas sim desenvolver a capacidade dos aprendizes de identificar e interpretar as diferenças entre a própria cultura e a cultura objeto de estudo. A vantagem de um enfoque baseado no processo de aprendizagem frente àquele baseado nos conteúdos, resulta evidente: se nos limitarmos a transmitir uma série de conteúdos, sempre podem aparecer conteúdos novos, ou seja, aspectos de comportamento sociocultural que não estão incluídos no programa do curso. Por isso é mais produtivo intervir no processo e sensibilizar os estudantes sobre o fato de que todas as sociedades manifestam comportamentos culturalmente condicionados, e prepará-los para que sejam capazes de preveni-los, identificá-los e interpretá-los adequadamente nas situações não previstas.

Finalmente, vale ressaltar que do ponto de vista pragmático, a necessidade de sensibilizar os estudantes e prepará-los para ter sucesso na interação com falantes de alemão é de grande importância, mas também depende do tipo de aula e dos objetivos de cada aluno. Por exemplo, na aula de alemão para fins específicos, alemão econômico empresarial, a interação é fundamental, já que as conseqüências derivadas de um erro intercultural podem acarretar não só o fracasso de uma relação pessoal, mas também de uma relação profissional, em uma negociação. Nos Estados Unidos, por exemplo, podem encontrar-se vários guias descrevendo as diferenças entre a cultura norte-americana e outras culturas, dirigidas tanto aos

A aprendizagem intercultural procura desenvolver a capacidade dos aprendizes de identificar as diferenças entre a própria cultura e a cultura objeto de estudo.

americanos que desejam visitar como turistas outros países, como aos empresários e comerciantes que desejam estabelecer relações econômicas com pessoas de outros países. Os incidentes críticos ou mal entendidos culturais que podem ocorrer e atrapalhar uma relação profissional estão ilustrados no quinto exemplo em anexo (anexo: Exemplo 5, *Zwischen den Kulturen*, págs. 62-63). Este pretende sensibilizar os alunos sobre a diferença no ambiente de trabalho entre a cultura alemã e a americana, não de forma direta, mas através de um exercício de solucionar problemas, buscando assim uma maior participação do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A AULA

Para finalizar vale ressaltar a importância de transmitir aos nossos alunos todo tipo de conhecimento da cultura estudada comentadas no artigo. A nossa função como professor é selecionar os conteúdos que acreditamos ser importantes para ensinar aos alunos e, assim, introduzi-los na aula juntamente com o restante do material lingüístico.

A seguir apresento um conjunto de atividades que, usando materiais diversos, permitem trabalhar os conteúdos socio-culturais de uma perspectiva intercultural. A elaboração destes materiais é baseada nas obras de Hansen & Zuber (1999); Tomalin & Stempleski (1993).

- *Minimalpaare*. Pares mínimos. Diálogos curtos, com apenas duas intervenções (ação e reação) nos quais se apresentam diferentes formas de formular um enunciado para que o estudante escolha a mais adequada ao contexto comunicativo. Esta atividade é muito

interessante para trabalhar a prática da fala e as regras de conversação.

- *Cloze* sociocultural: texto com espaços vazios para serem preenchidos pelos estudantes, devendo escolher as formas mais adequadas de uma lista fechada de possibilidades.

- Assimilador cultural: breve descrição de um ponto crítico ou de um conflito entre um falante nativo e um não-nativo. Essa descrição vai acompanhada de quatro explicações possíveis do conflito. O estudante deverá escolher entre elas a correta.

- Troca de papéis intercultural: após uma breve descrição na qual o professor explica algum conflito intercultural que lhe aconteceu, os estudantes contam experiências parecidas (oral ou por escrito) e finalmente representam em grupos alguma das experiências relatadas aos componentes do outro grupo.

- Solução de problemas: é uma variante do *assimilador cultural*. Expõe-se um incidente crítico ou conflito, e em lugar de apresentar aos estudantes as opções, são oferecidas dicas para eles resolverem o problema. O objetivo da troca de papéis intercultural, do assimilador cultural e do solucionador de problemas é que os estudantes tomem consciência de que, entre falantes de diferentes línguas, os erros acontecem além do marco lingüístico.

- Observação ou avaliações: após observar fotos de jornais ou revistas da cultura objeto de estudo, os estudantes elaboram uma lista de cinco a dez aspectos observados nas fotos. Posteriormente, eles deverão diferenciar os enunciados baseados nos fatos objetivos das opiniões pessoais. Por exemplo, “os alemães protegem a intimidade dos seus lares com cercas (observação objetiva) / “os alemães são muito frios” (opinião pessoal). A seguir realiza-se um debate para responder

A nossa função como professor é selecionar os conteúdos que acreditamos ser importantes para ensinar aos alunos e abordá-los junto com o material lingüístico.

a perguntas do tipo:

1. “Por que existem os estereótipos culturais?”;
2. “Que fatores influenciam a nossa observação da realidade?”;
3. “Por que é conveniente diferenciar as observações baseadas em fatos objetivos das avaliações subjetivas?”

O objetivo desta atividade é identificar os estereótipos culturais e fomentar atitudes empáticas para outras culturas. Pode se apresentar a partir de fotos ou de apresentações com formato de jornais ou revistas. O *Sichtwechsel II* apresenta um exemplo interessante, em que, após escutar a opinião sobre a Alemanha de pessoas de diferentes culturas, pede-se aos estudantes que separem as avaliações subjetivas das afirmações baseadas em fatos objetivos.

- Anúncios ou Propagandas: partindo de publicidade imobiliária, de contatos pessoais ou de ofertas de trabalho, se preenchem fichas com as condições requeridas para conhecer e entender os valores da cultura objeto de estudo. Podem ser usadas publicações da Alemanha, Áustria ou Suíça.

- Mural de anúncios: uma boa idéia é dispor de um mural para anúncios na aula, com a finalidade de colocar informações sobre os países de fala alemã. E criar dessa forma um ambiente “mais alemão” na aula. Os próprios alunos

podem se responsabilizar por trocar e renovar as informações expostas.

Finalmente existem atividades mais abertas nas quais os estudantes devem procurar, individualmente ou em grupo, os materiais a partir dos quais eles possam fazer a análise intercultural, partindo do contraste entre jornais, programas de

televisão ou de rádio, pesquisando na internet ou mediante entrevistas para depois apresentá-las aos outros alunos na aula. Este tipo de atividades são muito satisfatórias, já que os estudantes se confrontam com materiais reais e variados que permitem desenvolver diferentes destrezas ao mesmo tempo. E, evidentemente podemos aproveitar todas as

possibilidades que nos oferece a Internet, por exemplo, existem projetos e atividades interculturais entre grupos de alunos de dois países, ou dos estudantes e ou da língua estudada, mas o tema da internet como recurso é tão abrangente que deixo esta questão aberta para novas pesquisas. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, SASKIA et al. Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett, 1996.
- BAUSINGER, H. Stereotypie und Wirklichkeit. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, XIV, p. 157-170, 1988
- DALLAPIAZZA, R.-M. et al. Tangram 1 A. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber, 1999.
- GAIDOSCH, U. et al. Interkulturelles Kompetenz- und Konflikttraining für den Beruf (IKK) – Miteinander lernen – Miteinander arbeiten – Brücken bauen auf dem Weg zur multikulturellen Gesellschaft. München, 2002, , disponivel em: :<http://www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/IKK-Grundlagen-Handout.pdf>.. Acesso em fevereiro de 2008.
- HANSEN, M., ZUBER, B. Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Materialienbuch für den Unterricht, Berlin, New York: Langenscheidt, 1999.
- HINKEL, ELI (ed.). Culture in Second Language Teaching and Learning, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- MEBUS, G. et al.: Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. München: Klett, 1987
- KEUP, M.: Handschlag oder Wangenküßchen. Tópicos, 3, p. 24-25, 2003.
- NERTINGER, E.: Nachlese zum Seminar „Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht“, München: Max Hueber Verlag, 2002.
- NEUNER, G. , HUNDFELD, H. (1993) Methoden des Fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 1993
- PAULDRACH, A. (1987). Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Zielsprache Deutsch, IV, p. 30-42, 1987.
- PAULDRACH, A. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, VI, p. 4-15, 1992
- SCHUMANN, J.-H. The acculturation model for second language acquisition. Em: Gingras, R. C. (ed.) Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Themen Neu I. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. München: Hueber, 1992.
- TOMALIN, B., S. STEMPLSKI: Cultural awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Exemplo 1: Themen Neu I (pág. 42)

Lektion 3

5



Was glauben Sie, was trinken die Deutschen gern? – Am liebsten Kaffee! Im Durchschnitt trinkt jeder Deutsche 190 Liter Kaffee pro Jahr. Sehr beliebt sind auch Erfrischungsgetränke (Limonaden) und Mineralwasser (ca. 160 Liter). Und dann natürlich das Bier: 150 Liter trinken die Deutschen im Durchschnitt pro Person und Jahr.

In Deutschland gibt es viele Biersorten, und sie schmecken alle verschieden. Die meisten Biertrinker haben ihre Liebingsorte und ihre Liebingsmarke.

Kennen Sie die wichtigen Biersorten und ihre Unterschiede? Nein? Dann lesen Sie unser Bierlexikon.

Bier-Lexikon



Altbier ist dunkel und schmeckt etwas bitter. Man trinkt es vor allem in Düsseldorf.

Berliner Weiße mischt man oft mit Himbeer- oder Waldmeistersaft. Sie ist dann rot oder grün. Berliner Weiße ist ein Leichtbier und schmeckt süß.

Das **Bockbier** ist ein Starkbier mit 5,6% Alkohol. Normal sind 4,7%. Viele Bockbierarten schmecken leicht süß.

Export ist hell und schmeckt sehr mild. Diese Biersorte gibt es in ganz Deutschland.

Kölsch kommt aus dem Köln-Bonner Raum, und man trinkt es auch nur dort. Es ist hell und leicht (nur 3,7% Alkohol). Kölsch-Gläser erkennt man sofort. Sie sind hoch und schlank.

Münchener ist vor allem in Bayern beliebt. Es schmeckt ähnlich wie Export, aber es ist nicht so herb und nicht so stark. In Bayern trinkt man das Münchener aus 1-Liter, aber auch aus 1/2-Liter-Gläsern.

Pils ist eine Biersorte aus der Tschechoslowakei, aber die Deutschen mögen sie besonders gern. Man bekommt es überall. Typische Pilsgläser haben einen Bauch und sind oben eng.

Weizenbier, auch Weißbier, kommt vorwiegend aus Bayern, doch es hat auch in Nord-, West-, und Ostdeutschland viele Freunde. Weizenbieregläser sind sehr groß. Sie sind unten eng und haben oben einen Bauch.



9

A 1 Eine Einladung und viele Fragen



Gerda, Beate, Hans und Peter Klinger sind unsicher und ratlos.

- HK: Seht mal, eine Einladung von Herrn Tossu zum Geburtstag seiner Tochter.
 BK: Ach, dann ist die Einladung für mich?
 HK: Das glaube ich nicht. Seine Tochter ist doch noch ein kleines Baby.
 GK: Tja, wen hat er denn nun eingeladen: nur dich oder uns beide? Oder dürfen auch die beiden Kinder mitkommen?
 HK: Was meinst du, Gerda, soll ich meinen dunklen Anzug anziehen?
 GK: Denkst du denn, daß es da so formell ist?
 BK: Ich bleibe aber in Jeans!
 HK: Kommt nicht in Frage! Das erlaube ich nicht!
 GK: Laß sie doch, Hans! Warum verbietest du immer alles?
 GK: Übrigens, was sollen wir denn mitbringen?
 HK: Na, wie üblich: Blumen für die Dame und Schokolade für die Kinder.
 GK: Meinst du, das macht man hier auch so?
 HK: Ja. Oder lieber eine Flasche Wein?
 PK: Hier darf man doch keinen Alkohol trinken.
 HK: Also, mir ist alles ziemlich unklar. Sollen wir pünktlich um 18 Uhr da sein oder erst etwas später kommen?
 PK: Und gibt's was zu essen, oder müssen wir vorher im Restaurant essen?
 HK: Oje, was man alles beachten muß! Was meint ihr, soll ich Herrn Tossu noch einmal anrufen, oder ist das unhöflich?

Tomi Tossu
Telefon:
212 555

Lieber Herr Klinger,
am nächsten Samstag feiern wir den ersten Geburtstag unserer jüngsten Tochter.
Wir möchten Sie herzlich dazu einladen.
Unser kleines Fest beginnt um 18 Uhr.
Meine Adresse kennen Sie ja.

Mit herzlichen Grüßen
Ihr Tomi Tossu

A 2 Fragen notieren



Herr Klinger will Herrn Tossu anrufen. Welche Fragen notiert er sich vorher?
 Beispiele: Dürfen die Kinder mitkommen? Was sollen wir ...

A 3 Modalverben

Modalverben (3)

ich	darf	soll
du	darfst	sollst
er/es/sie	darf	soll
wir	dürfen	sollen
ihr	dürft	sollt
sie	dürfen	sollen
Infinitiv	dürfen	sollen

Erlaubnis
Sie darf mitkommen. Der Chef erlaubt es.
Verbot
Er darf nicht mitkommen. Der Chef erlaubt es nicht/verbietet es.
Fremder Wunsch/Wille; Auftrag
Wir sollen mitkommen. Der Chef möchte/will es.

A 1 Deutsche Landeskunde: Thema Arbeit



Frau Boto (B) und Herr Alga (A) interviewen Frau Klinger (K).

- A: Und nun eine Frage zum Thema Arbeit. Bei uns sagt man: „Die Deutschen arbeiten viel.“ Stimmt das?
 K: Teils – teils. Die Arbeitsleistung ist zwar ständig gestiegen, aber die Arbeitszeit ist in den letzten Jahren immer mehr zurückgegangen. Heute sind bei uns der Achtstundentag und die 40-Stunden-Woche überall normal. In einigen Bereichen der Wirtschaft arbeitet man schon weniger als vierzig Stunden. Ja, die Gewerkschaften fordern sogar noch weitere Arbeitszeitverkürzungen.
 B: Interessant! Und wie sieht es mit dem Urlaub aus?
 K: Der beträgt heute durchschnittlich sechs Wochen. Dazu kommen noch die gesetzlichen Feiertage. Und davon haben wir mehr als andere Länder.
 A: Ach, dann arbeiten die Deutschen ja gar nicht so viel!
 K: Für die Arbeitszeit ist das richtig. Im internationalen Vergleich arbeiten wir sogar weniger als andere. Übrigens, bei uns hat sich seit einiger Zeit die Einstellung zur Arbeit verändert. Viele Deutsche sehen in der Arbeit nicht mehr den einzigen Sinn des Lebens.
 B: Wirklich? Bei Ihnen jetzt auch? Bei uns war das schon immer so.
 K: Ja, deshalb gefällt mir Ihr Land auch so gut.
 A: So? Man kann das aber auch ganz anders sehen.

5
10
15

Vergleich	
mehr	} als
weniger	
anders	

Aufgabe
 Welche Statistiken von A 2 passen zu welchen Zeilen von A1?

A 2 Arbeitszeit – freie Zeit



Und wann kommt die 35-Stunden-Woche?



Feiertage in der Arbeitswoche im internationalen Vergleich (Stand 1983)

Land	Tage
Japan	12
Österreich	11
BR Deutschland	10
Belgien	10
Italien	10
Frankreich	8
Großbritannien	8
Schweden	8
Schweiz	8
USA	8
Niederlande	6



Exemplo 4: Sichtwechsel (pág. 59)

1. Tragen Sie in ein Raster ein:

Was bezeichnen die Personen als typisch deutsch?
Wie bewerten sie es?

	Adriana Sanmartin Kolumbien	Kenneth Anderson Guayana	Christian Klüver Dänemark	Gabriella Angheluddu Sardinien	Yuriko Tsuji Tokio	Yang-Soon Dieckmeyer-Kang Seoul
Diskussion über ein Thema						
Familie						
Frauen und Männer						
Freundschaften						
Gesprächsabläufe						
Gastfreundschaft						
Geschäftsgebahren						
Hunde						
Ordnung						
Sauberkeit						

TYPISCH DEUTSCH?

- In welchen Punkten gibt es widersprüchliche Wahrnehmungen oder Wertungen? Warum wohl?
- Welche Formulierungen werden am häufigsten zur Typisierung benutzt?
– Welche Formulierungen implizieren eine Bewertung?
– Mit welchen Formulierungen wird versucht, eine Übergeneralisierung zu vermeiden?
- Suchen Sie sich ein Thema oder mehrere Themen aus, und versuchen Sie, die Unterschiede zwischen den Heimatkulturen der befragten Personen, Ihrer eigenen Kultur und der deutschen zu beschreiben, ohne sie gleichzeitig zu bewerten!

Was ist passiert? – Mißverständnisse in der Chefetage

Thema: Kulturbedingte Kommunikationsschwierigkeiten
Zielgruppe: TN ab Grundstufe III
Ziel: Sensibilisierung für kulturbedingte Mißverständnisse bei Geschäftsverhandlungen (insbesondere Distanz, Direktheit, persönliche Fragen, Pünktlichkeit)
Aktivität: Partner- oder Kleingruppenarbeit, Arbeit mit Text

► **Material/Vorbereitung:**

Je eine Kopie an die TN, zerschnitten in Arbeitsblatt und Lösung.

► **Verfahren:**

1. Bitten Sie die TN, in Paaren oder Kleingruppen zu arbeiten. Jedes Paar oder jede Gruppe erhält Kopien des folgenden Textes ohne Auflösung. Die Aufgabe der TN ist es, Verhaltensweisen herauszufinden, die bei dem Gespräch des Deutschen mit dem Amerikaner irritierend wirken.
2. Je nach Sprachstand der TN geben Sie anschließend die „Auflösung“ in die Gruppen. Bitten Sie die TN, diese zu kommentieren.
3. Fragen Sie die TN abschließend, ob sie schon einmal ähnliche Erlebnisse hatten, bei denen sie merkten, daß irgend etwas in der Kommunikation „nicht stimmte“.

4. Geben Sie folgende Behauptung in die Gruppe und diskutieren Sie sie: „Wenn Sie sich verletzt, frustriert oder sogar zornig fühlen über etwas, das ein anderer gesagt oder getan hat, haben Sie ihn höchstwahrscheinlich mißverstanden.“
(Vgl. John Mole, *Euroknigge für Manager*, Campus Verlag, Frankfurt/Main 1992.)

► **Variante:**

Ohne vorherige Interpretation bitten Sie die TN, den Text dramatisch umzusetzen, d.h. als Szene zu spielen. (In Gruppen zu dritt, zwei Spieler und ein Regisseur.) Die Interpretation der einzelnen Gruppen darf ausdrücklich übertrieben werden. Die Gruppen spielen sich ihre Interpretationen gegenseitig vor und diskutieren sie. Weiter wie oben.

„Und denken Sie daran:
Herrn Direktor Wolfgramms
Zeit ist kostbar!“



© stern / Markus

Interkulturelles Lernen anhand von DaF- Lehrwerken

Anne Dann und Gritt Fenner¹

Im Diskurs um interkulturelle Kommunikation nimmt die Forderung nach der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien seit Mitte der 80iger Jahre einen bedeutenden Stellenwert ein. Anhand der Lehrwerke *Sichtwechsel* und *Sprachbrücke* soll hier verdeutlicht werden, wie das Lernziel „interkulturelles Lernen“ im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) konkret in Lehrwerken umgesetzt werden kann. Das Lehrwerk *Sichtwechsel* richtet sich an erwachsene Lerner der Mittelstufe, erschien erstmals 1984 und wurde 1995/96 in veränderter, dreibändiger Version neu aufgelegt. Die zwei Bände des Lehrwerks *Sprachbrücke* (1987) sind als Grundstufenlehrwerk für erwachsene Lerner aller Ausgangssprachen außerhalb deutschsprachiger Länder konzipiert und führen zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (vgl. Mebus et al, 1990: 10).

Kennzeichnend für beide Lehrwerke ist die Erweiterung des früheren Lernziels der kommunikativen Kompetenz hin zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen (Bachmann et al, 1995a: 9) bzw. im interkulturellem Dialog (Mebus et al 1990: 16). Beide Werke betrachten dabei Kultur und Sprache als Einheit und setzen sich Perspektivübernahme sowie die Darstel-

lung fremdkultureller Verstehensprozesse als übergeordnetes Lernziel. Wie die Autoren dieses Lernziel tatsächlich im jeweiligen Lehrwerk umsetzen, soll im folgenden Verlauf dargestellt werden.

SPRACHBRÜCKE

Das Lehrwerk *Sprachbrücke* (im

Folgenden: *SB*) nennt als übergeordnetes Lernziel durch Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen. Die zu erlernende Sprache soll dabei eine Brücke zur fremden Kultur bilden (vgl. Mebus et al 1990: 11). Um dieses Ziel zu verwirklichen, spielt die Perspektive der Lerner in *SB* eine zentrale Rolle. Die eigene Sprache und Kultur dient als Ausgangspunkt, um die deutsche Kultur, Sprache und Landeskunde aus der Fremdperspektive dazustellen. „Sowohl inhaltlich wie formal geht es von dem Ausgangspunkt der Deutschlernenden aus und ermöglicht ihnen den Lernprozess, vom Bekannten zum Fremden kognitiv und affektiv zu erfahren“ (ebd. S.11).

Die Idee der Fremdperspektive setzt sich auch in der inhaltlichen Gestaltung fort. In *SB* übernimmt das fiktive Lilaland die Rolle und Funktion des Ausgangssprachenlandes des jeweiligen Lernalters. International und interkulturell konstruiert, bietet Lilaland die Möglichkeit,

¹Magisterstudentinnen im Studiengang Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin. Die Arbeit ist im Rahmen eines DaF-Hauptseminars im Wintersemester 2008/2009 an der Technischen Universität Berlin bei Prof. Dr. Maria Monteiro entstanden.



Stellvertreterfunktion für das jeweilige Ausgangssprachenland zu übernehmen, um so die Perspektive von außen auf die deutsche Zielsprache zu ermöglichen (vgl. Mebus et al 1990: 34).

Inhaltlich ist *SB* in drei thematische Blöcke unterteilt: Der Erste spielt in einem Sprachinstitut im fiktiven Lilaland, der Zweite handelt von einer deutschen Familie Klinger, die Lilaland besucht, der dritte Teil behandelt Probleme, auf die Lilaländer bei einem Aufenthalt in Deutschland stoßen. Im ersten Block wird die interkulturelle Ausrichtung besonders durch die Themenwahl deutlich, hier werden u.a. kulturspezifische Ausdrucksformen wie Höflichkeit, unterschiedliche Begrüßungen, unterschiedliche Verwandtschaftsbeziehungen und Konventionen der Namensvergabe behandelt und bieten dadurch Raum für den Kulturvergleich (vgl. Mebus et al 1990: 33). Durch die Begegnung der Bewohner des Lilandes mit der deutschen Familie Klinger, integrieren die Autoren interkulturelle Kommunikationssituationen und daraus resultierende Probleme, wie Vorurteile,

Missverständnisse oder Verhaltensunsicherheiten und bieten infolgedessen Anregung zur Reflexion über Fremd- und Eigenbilder.

Die Lektionen von *Sprachbrücke* sind themenzentriert, d. h. jede Lektion behandelt ein bestimmtes Thema. Dabei werden möglichst universelle Lebenserfahrungen demonstriert, wie Wohnen, Familie, Arbeit und Leben, die grundsätzlich aus verschiedenen kulturellen Perspektiven dargestellt werden. So können Unterschiede und Gemeinsamkeiten der eigenen Kultur und der des Zielsprachenlandes verglichen werden. „Die deutsche Sicht ist dabei jeweils nur eine unter mehreren und wird nicht als Norm vermittelt“ (Mebus et al 1990: 15).

Auch der zweite Band der *Sprachbrücke* nimmt Bezug auf verschiedene universelle Lebensbereiche, im Vordergrund steht hier aber die Darstellung verschiedener Perspektiven von Angehörigen unterschiedlicher Nationen.

SB ist bemüht, vorrangig Kontakt-situationen im eigenen Land, (vertreten durch das fiktive Lilaland) darzustellen und bietet so durchgängig Informationen, die zur Reflexion über die eigene und fremde Kultur anregen, die Vorurteile aufdecken und hinterfragen und damit zu besseren gegenseitigen Verständnis und sich Verständlichmachen führen (Mebus et al 1990: 16).

Durch die Verwendung von Fragen, die sich direkt an den Lerner richten, wie z.B.: „Vergleichen sie bitte die Aussagen der Deutschen mit ihrem eigenen Geschmack! Gibt es Unterschiede? Welche?“ (Mebus et al 1987a : 157) oder „Was muss ein Ausländer in ihrem Land bei einer Einladung beachten?“ (Mebus et al 1987 a: 121), bietet *SB* diesen die Möglichkeit des Rückbezuges auf die eigene Kultur und Sprache. Indem der Lerner aufgefordert

wird, seine eigenen Erfahrungen, Gefühle und Ideen zum Ausdruck zu bringen, erfährt er Sensibilisierung für die Besonderheiten seiner eigenen Kultur und Sprache.

Insgesamt werden im Lehrwerk *SB* durchgängig Informationen gegeben, die Lernende anleiten, eigene und fremde Wahrnehmung zu reflektieren, die Vorurteile aufdecken und relativieren, und für interkulturelle Unterschiede sensibilisieren. Dabei hat die interkulturelle Ausrichtung nicht nur Auswirkung auf das direkt thematisch Interkulturelle, sondern wirkt sich auch auf die angewandten Arbeits- und Sozialformen aus, um so den Lernern die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Situationen zu vermitteln.

SICHTWECHSEL

Das Lehrwerk *Sichtwechsel* (im Folgenden: *SW*) nennt als übergreifende Lernziele die Erzeugung einer Orientierungsfähigkeit in der fremden Kultur und die Befähigung, sich in einer interkulturellen Situation (sprachlich) adäquat zu verhalten (vgl. Bachmann et al, 1995a: 9). Voraussetzung für das Verstehen des anderen ist der ständige Bezug auf die eigene Sprache und Kultur (vgl. Bachmann et al, 1995a: 9). Über das Medium Fremdsprachenunterricht soll die Fähigkeit zum praktischen Umgang mit Fremdem und Fremden gefördert werden, indem sich die Lernenden ihrer eigenkulturellen Lern- und Handlungsvoraussetzungen bewusst werden (vgl. Bachmann et al, 1995a: 9).

SW nennt als übergeordnetes Ziel des Unterrichts die Erfassung der deutschen Sprache als Ausdruck fremder Verhältnisse, Denk-, Handlungs- und Redeweisen. Diese Lernziele verfolgt *SW*, indem es die

Komponenten der Fremdperspektive – Wahrnehmung (Bachmann et al, 1995b), Bedeutung (Bachmann et al, 1996c), Kulturvergleich (Bachmann et al, 1996c) und Kommunikationsprozesse (Bachmann et al, 1996a) – in drei verschiedenen Bänden und in sechs Bereichen zum Lerninhalt macht.

Die Lernenden werden durch die Texte und Aufgaben dazu befähigt, neben der sprachbezogenen Arbeit Strategien zum Umgang mit dem Fremden zu entwickeln und die eigenen Äußerungen, das eigene Verhalten, Fühlen und Denken zu reflektieren (Bachmann et al, 1995a: 9). Somit verfolgt die Konzeption von *SW* eine doppelte Progression: „[...] das Sprachenlernen muss Hand in Hand gehen mit dem Kulturvergleich, zugleich mit den sprachlichen Einheiten muss das kulturspezifische Wissen erworben werden, das mit diesen sprachlichen Einheiten untrennbar verknüpft ist“ (Bachmann et al, 1995a: 8). *SW* trennt demnach das Sprachliche *nicht* vom kulturellen Verstehen und Handeln.

In dem Bereich der *Wahrnehmungsschulung* geht es darum, den Lernenden bewusst zu machen, die eigene Wahrnehmung zu kontrollieren und aufzuzeigen, dass eigene Wahrnehmungskriterien fremde Situationen verformen können. Sie

sollen verstehen, dass Wahrnehmung von persönlichen, gruppenspezifischen und kulturspezifischen Erfahrungen geleitet wird. Der Wahrnehmende „[...] interpretiert die Wirklichkeit, indem er ihr etwas von sich aus hinzufügt.“ (Bachmann et al, 1995a: 11) Das Wesentliche wird hervorgehoben, Unwesentliches wird außer Acht gelassen, gewohnte Zusammenhänge werden hergestellt und andere nicht gesehen. Somit sollen die Lernenden erkennen, dass Wahrnehmung selektiv erfolgt und aktiv interpretiert wird, da man das Wahrgenommene in gewohnte Bedeutungsmuster einordnet. Weiterhin soll ihnen bewusst gemacht werden, dass Fremdwahrnehmung immer einen Kulturvergleich enthält und dass Interpretation praktisch immer eine Wertung einschließt, wobei das Fremde oft als negativ beurteilt wird, da dessen Funktionen oder Sinneszusammenhänge nicht erkannt werden.

Die Kapitel *Bedeutung*, *Bedeutungserschließung* und *Entwicklung* behandeln das Entstehen und den Erwerb von Bedeutungen. Hier sollen die Lernenden die historischen und kulturspezifischen Muster der eigenen und der fremden Sprache erkennen. Die Autoren von *SW* machen den Lernenden an konkreten Beispielen wie z.B. Wohnen, Urlaub, Arbeit

und Familie deutlich, dass sie mit der neuen Sprache auch ein neues System von Begriffen und Zusammenhängen erlernen müssen. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, sollen die Lernenden darüber hinaus verschiedene Strategien erlernen, mit denen sie die fremdsprachlichen Bedeutungen selbst ermitteln können (Bachmann et al, 1996c).

Im Bereich Kulturvergleich geht es darum, den Lernenden bewusst zu machen, dass praktisch jede Fremdwahrnehmung zum Kulturvergleich führt und dass man dabei mindestens genau so viel über den Sprecher und seine Wirklichkeit erfährt, wie über das, was eigentlich beschrieben werden soll. (Bachmann et al, 1995a: 13). Das Fremde wird umso negativer und verständnisloser beschrieben, je mehr es vom Vertrauten abweicht. *SW* hat sich daher zum Lernziel gesetzt, den Lernenden gelungene Kulturvergleiche anstellen zu lassen, um einer Erzeugung von Vorurteilen und Stereotypen entgegen zu wirken und sich einer anderen Kultur eher fragend als (ab)urteilend zu nähern (Bachmann et al, 1995a: 15).

Die Autoren formulieren verschiedene Voraussetzungen, die für einen „gelungenen“ Vergleich von Bedeutung sind. Sie bestehen in der Fähigkeit, den eigenen Standpunkt und die eigene Prägung zu erkennen, den relevanten Vergleichspunkt zu bestimmen und in der Bemühung zur sprachlichen Differenzierung (Bachmann et al, 1995a: 13ff). Aus diesem Grund wird in den Kapiteln des Kulturvergleichs besonderer Wert auf bewusste Spracharbeit gelegt.

Die letzten Kapitel Kommunikative Absicht, sprachliche Realisierung und Manipulation durch Sprache (Bachmann et al 1996c) haben als übergeordnetes Lernziel die Diskursfähigkeit in interkul-



tuellen Situationen. Diese schließt das Verstehen, die Analyse und die Aneignung kultureller Handlungsmuster ein. Alle bereits genannten Lernziele bauen aufeinander auf. Die zuvor gewonnenen Fertigkeiten, Einsichten und Fähigkeiten sollen nun auf komplexe Sprechhandlungen bezogen werden. Dementsprechend geht es in den Aufgaben unter anderem um das Erkennen und die Analyse von Handlungen und Handlungskonventionen der „Zielsprachenwelt“ (Bachmann et al 1996c, 5) und um das Lernen eines adäquaten Umgangs in konkreten Sprech- und Handlungszusammenhängen.

ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Anhand der exemplarischen Untersuchung der Lehrwerke *Sichtwechsel* und *Sprachbrücke* lässt sich erkennen, dass der interkulturelle Diskurs starken Einfluss auf diese Lehrwerke des DaF- Unterrichts hat. Dies wird schon an der gemeinsamen Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz in

interkulturellen Situationen, bzw. im interkulturellen Dialog der Lehrwerke deutlich.

Beide Werke basieren auf der Annahme, dass deutsche Landeskunde „nicht Lernstoff im luftleeren Raum“ (Mebus. et al 1990: 16), sondern ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist. Sprache und Landeskunde werden daher als Einheit betrachtet.

Um die Idee kommunikative, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, sehen beide Lehrwerke die Auseinandersetzung mit Perspektivübernahme und Darstellung fremdkultureller Verstehensprozesse für bedeutsam an. Dabei werden Verfahrensweisen angewandt, die als relevant für die Bewusstmachung der Mechanismen und Grundlagen interkultureller Kommunikation anzusehen sind: Darstellung von interkulturellen Kommunikationssituationen, Darstellung von Bedeutung als kulturgeformte Einheit und die Darstellung von interkulturellen kommunikativen Missverständnissen (vgl. Müller 2004: 96).

Während *Sichtwechsel* die Kompo-

nenten der Fremdperspektive zum Lernziel macht, werden in *Sprachbrücke* interkulturelle Situationen im Alltag thematisiert, in denen sich Bereiche allgemeingültiger Lebenserfahrung widerspiegeln. *SB* legt dabei mehr Wert auf den Rückbezug auf die eigene Kultur und den sprachlichen Hintergrund.

Außerdem wird *SB* dem interkulturellen Ansatz durch die Auswahl der Themen, Auswahl der Arbeits- und Sozialformen, Konstruktion der Lern- und Lehrprozessen gerecht. Demnach ist das Lehrwerk *SB* nicht nur direkt thematisch interkulturell ausgerichtet ist, sondern verzeichnet eine ganzheitliche Umsetzung der interkulturellen Didaktik.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrwerke *SB* und *SW* konzeptionell eine gelungene Umsetzung des interkulturellen Ansatzes präsentieren. Wie die praktische Umsetzung aussieht, lässt sich aus den aufgezeigten Vorstellungen der Autoren nicht erkennen und bleibt deshalb an dieser Stelle unberücksichtigt. ■

LITERATUR

- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* NEU 1,2,3: Allgemeine Einführung, Aufbau und Bestandteile der Lehrwerks, Interkulturelles Lernen, Inhalte und methodisch-didaktische Hinweise. München: Klett, 1995a.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* Neu 1: Unterrichtsbegleiter; Wahrnehmung und Bedeutung. München: Klett Verlag, 1995b.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* 1: Text und Arbeitsbuch . München: Klett Verlag, 1995c.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* 2: Text und Arbeitsbuch. München: Klett Verlag, 1995d.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* Neu 2: Unterrichtsbegleiter. Bedeutungerschließung- und Entwicklung. München: Klett, 1996a.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G. *Sichtwechsel* 3: Text und Arbeitsbuch . München: Klett Verlag, 1996b.
- Bachmann, S., Gerhold, S., Müller, B.-D., Wessling ,G., *Sichtwechsel* Neu 3: Unterrichtsbegleiter. Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung und Manipulation durch Sprache. Stuttgart: Klett Verlag, 1996c.
- Mebus, G., Pauldrach, A., Rall, M., Rösler, D., *Sprachbrücke* 1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett Verlag,1987a.
- Mebus, G., Pauldrach, A., Rall, M., Rösler, D., *Sprachbrücke* 2. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett Verlag,1987b.
- Mebus, G., Pauldrach, A., Rall, M., Rösler, D. *Sprachbrücke* 1. Handbuch für den Unterricht. Stuttgart: Klett Verlag, 1990.
- Müller, B.-D.in: Kast, B., Neuner, G.(Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht.* Kassel München Tübingen: Langenscheidt S.96f.,2004

A *Popmusik* e o ensino de alemão para brasileiros

Sandra Rejane Lima | Wizard Contagem/AMPA

A música faz parte da vida cotidiana do ser humano, acompanhando-o ao longo de sua vida, quer em momentos difíceis, quer em momentos felizes. De tão entranhada em nossas vidas, a formação acadêmica em qualquer nível não deve prescindir da música. Apesar disso, parece não ser considerada devidamente nas aulas de alemão para brasileiros. Qual seria a razão disso? O artigo transita entre um pouco da história da música em alemão/na Alemanha e sugestões de como e quais apresentar em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Verifica-se haver nos cursos de alemão no Brasil, seja qual for a metodologia adotada, grande curiosidade dos alunos pela música alemã, uma vez que a mídia brasileira não veicula as produções musicais neste idioma, ao contrário do inglês, francês, italiano e espanhol. Sendo o Brasil um país de notada vocação musical, o que se verifica em diversas esferas da vida cotidiana do brasileiro, é natural que essa vivência se estenda para tudo aquilo que envolva aprendizado – cursinhos pré-vestibulares e cursos de língua, por exemplo – tendo a música a função, também, de influenciar

em aspectos psicológicos que colaboram com o objetivo do ensino, além de ser uma ferramenta didática que oferece variedade no planejamento de aula.

No mundo ocidental, o uso da música como recurso didático remonta aos gregos, quando se pretendia melhorar a oratória, além de ter sido usada como recurso de educação social através do teatro. Mais tarde, na Idade Média, a música foi explorada como ferramenta didática no ensino de latim, a fim de aperfeiçoar a pronúncia e assegurar a memorização das declinações. Já no Brasil colonial, os jesuítas conduziam os ensinamentos a seus catecúmenos através da música. Ao perceberem nos índios uma

clara vocação musical, os missionários fizeram dela uma forma infalível de aproximação e comunicação com eles. O trabalho consistia em substituir suas “canções lascivas e diabólicas” por orações cristãs cantadas em tupi e melodia européia (Wittmann, 2008). Não há registro, porém, que seja largamente conhecido, da continuidade da prática de ensino através da música nos séculos seguintes. Somente no século vinte é possível verificar, logo nos primeiros anos, que a música era utilizada didaticamente com o intuito de desenvolver a memória em crianças pequenas, aumentar seu vocabulário e transmitir valores morais.

Tamanho interesse pela música - quer como produto cultural significativo para uma sociedade, quer como parte que integra a vida diária do ser humano - provoca a pergunta acerca de sua pouca e/ou má utilização como recurso didático no ensino de língua estrangeira.

No caso da língua alemã, sob o mito de língua difícil e séria - o idioma de Goethe e Nietzsche - suspeita-se que a música seja vista como recurso menor, se

A era da música como produto foi duramente criticado pelo filósofo alemão Adorno, criador do termo ‘indústria cultural’.

vista como recurso. Essa é uma imagem que nasce a partir dos próprios manuais de ensino, nos quais a primeira motivação para se falar a respeito dos países de língua alemã é a partir de seus grandes nomes, os *Dichter und Denker*; outras vezes a partir de imagens como cerveja, indústria automobilística e castelos, ou seja, elementos econômicos, históricos e culturais. Ao que parece, para inserir o aluno no conhecimento da língua alemã, não é necessário imediatamente levá-lo a aprender a comunicação básica, deve-se relembrar seus grandes nomes. Diferentemente de manuais de ensino de língua francesa, por exemplo, que iniciam as lições com o reconhecimento de palavras, frases e expressões em francês e depois introduz a comunicação básica comum a qualquer abordagem comunicativa. Da mesma forma ocorre com a língua inglesa e com a italiana, dentre os manuais de ensino adotados hoje; elementos culturais vêm depois, agregados a outras informações.

A MÚSICA PRODUZIDA NA ALEMANHA: BREVE HISTÓRICO

O que se conhece a respeito da música alemã? Em geral, há um espanto entre os brasileiros quando se ouve dizer de algum grupo ou artista musical da Alemanha – para a maioria, música alemã é a folclórica ou a clássica; alguns até se lembram da Nina Hagen no Rock’n Rio, mas poucos

simos percebem que Falco cantava em alemão seu sucesso *Rock me Amadeus*, muito tocado nas rádios dos anos oitenta.

Neste artigo só serão mencionados a *Popmusik* e o *Schlager*, a fim de que a abordagem seja melhor explorada.

Peter Wicke (1992), pesquisador da *Humboldt-Universität Berlin*, define *Popmusik* como *Unterhaltungsmusik*. Dicionários de alemão - português traduzem o termo como “música de salão, música ligeira”¹. O *Wahrig deutsches Wörterbuch* define: „*leichte, heitere Musik zur Unterhaltung, z. B. Tanz-Operettenmusik*”. Michaelis - Moderno Dicionário da Língua Portuguesa aponta: “M. pop: música popular, nacional ou estrangeira, voltada principalmente para o público jovem, com temas alegres ou românticos.” É possível assinalar aqui uma definição a partir deste apanhado: trata-se de um tipo de música para entretenimento, direcionada aos jovens e que tem como meio de divulgação a mídia em seus diversos formatos, sendo, deste modo, música comercial. Tem como elemento básico o refrão, “modelo melódico de fácil assimilação que tem como objetivos principais sua memorização por parte do ouvinte e a participação (cantar junto) do receptor no ato da audição” (Cardoso Filho, 2006:5). Sua história inicia com a indústria fonográfica, quando foi possível gravar e reproduzir o que até então era ouvido somente ao vivo. Cardoso Filho (2006:3) relata que ocorreram três estágios referentes à forma como a música era experimentada socialmente: no ‘folk’, a música era executada mediante performances, utilizando-se o corpo para que os sons fossem produzidos; no ‘artístico’, a música podia ser registrada em partituras, iniciava-se o momento de erudição da música. No ‘pop’ nascia o diálogo com a indústria fonográfica.

Segundo Wicke (1992), este diálogo iniciou um tanto por acaso, quando Thomas Edison apresentou pela primeira vez sua invenção chamada Fonógrafo, aparelho cuja função era registrar sons e não reproduzir música tecnicamente. Tratava-se de um *Diktiergerät*, um gravador. Doze anos depois, Louis Glass, colaborador de Edison, alterou o mecanismo do aparelho, acrescentando-lhe alguns acessórios e o apresentou ao público, no *Palais Royal Saloon* de *San Francisco*. A era da música como produto foi duramente criticado pelo filósofo alemão Adorno, criador do termo ‘indústria cultural’. Wicke (1992) relata que no ano 1917 houve a primeira gravação de um disco de jazz – então sob a grafia *jass* – em Nova Iorque. Nascido do ‘*Rhythm’n’Blues*’, era música feita por negros americanos imersos em uma sociedade que não os aceitava; o jazz traduzia seus lamentos, seus desejos, celebrava a liberdade conquistada. Justamente por saudar uma liberdade apontada por Adorno como não exatamente real, o jazz, primeira expressão da *Popmusik*, servia de munição para as críticas do filósofo.

Para Adorno, o jazz representava desde então uma suma dessa situação da arte: ele é ideologia, na medida em que se apresenta ilusoriamente como representante de um mundo de indivíduos livres, capaz de expressar tal liberdade nas “improvisações” (Seligmann-Siva, 2003:34).

Adorno chamava essa música de alienada, porque “coisificada”; dizia que a música atual, referindo-se ao jazz, servia para que o ouvinte não refletisse, não tivesse senso crítico diante de sua situação. Para ele, a efemeridade de valores resultava

¹Dicionário de Alemão - Português Porto Editora, Portugal. A expressão “música ligeira” foi buscada em dicionários de português e não encontrada. Equivale, no Brasil, à expressão “música popular”.

em que “do ponto de vista qualitativo, tudo se reduz à indiferença” (Seligmann-Silva, 2003:34-35).

Essas colocações aparentemente radicais sobre a música das primeiras décadas de 1900 na verdade se referiam a toda a máquina da indústria cultural: produção, circulação, divulgação e consumo. Para Adorno, parecia haver uma homogeneização da cultura na qual o cinema, o rádio e a mídia impressa consistiam em um sistema no qual “cada setor se harmoniza em si e todos entre si” (Adorno, 2002:7), em prejuízo para a estética e para a sociedade. Sua crítica inevitável era sobre a mercantilização da arte e, principalmente, todas as consequências daí advindas no “mundo administrado”². Exercendo forte influência sobre o pensamento alemão, sobretudo da década de sessenta, Adorno lançou as bases para uma resistência a tudo o que seria de cunho popular, fazendo, deste modo, com que as manifestações da subcultura jovem das décadas de cinquenta e sessenta ganhassem a fama de subversoras e transgressoras, de má qualidade, superficiais e desprovidas de sentido. Teve início no Jazz, agora se estendia ao *Rock'n'Roll*, nascido do *Blues*, “estágio *folk*” da *Popmusik*.

Schlager foi, desde a disseminação das canções populares na primeira década de 1900 até a época do nazismo, um segmento bem aceito da música alemã. Depois desse período da história, ouvir seus ídolos nacionais, especialmente no idioma, tornou-se tabu. “Der deutsche Schlager lebt – auf Mallorca, in Festzelten und in Discotheken. Sein neuer Star ist ein 35-jähriger Speditionskaufmann aus Dinslaken. Ein Besuch in einer Parallelwelt”. Este é o subtítulo de uma matéria veiculada na

revista *Der Spiegel* de 2007. Pelo tom do artigo, a Alemanha ainda não reconhece em ritmos e sons populares, com textos simples e de fácil assimilação, expressão de sua cultura. Além do espanto ali registrado, o próprio termo para um de seus segmentos musicais populares – *Schlager*³ – traduz toda a carga pejorativa a ele atribuída pelo senso comum, pelas camadas mais e menos intelectualizadas da sociedade e, como se vê pela matéria da revista, até pela mídia. Nos dicionários pode-se encontrar como definições: ‘canção da moda, artigo de venda fácil’⁴; “ein Lied mit e-r einfachen Melodie u. e-m einfachen Text, das (oft nur für kurze Zeit) sehr bekannt u. beliebt ist”⁵; ou seja, atribuições ainda mais frívolas que a de *Unterhaltungsmusik* para a música pop. No artigo da *Der Spiegel*, Schulz, (2007:105) conta da explosão do *Schlager* entre os alemães freqüentadores de Mallorca, segundo ele, lugar onde a música não tem que ser *cool*, trazer conteúdos políticos e mensagens, nem técnicas de instrumentos, onde as pessoas não se incomodam com letras superficiais e as melodias são sem refinamento. A maior expressão do poder do *Schlager* está em seu ídolo favorito Michael Wendler. O *popstar* demonstra no artigo de Schulz o quanto está à vontade com o sucesso que faz - para 2008 já havia fechado sua agenda em quase sessenta shows, com os quais recebe em média 4.200 euros por meia hora de palco. Seu público é eclético: quarentões de barba peculiar, adolescentes com jeans modernos, mulheres com cerca de 25 anos com *pearcings* e as acima dos quarenta. Mas existem outras grandes expressões do *Schlager* que não Wendler; são conhecidos por nome pela maioria dos alemães, estranhamente mesmo por aqueles que nunca tenham

Schlager foi, desde a disseminação das canções populares na primeira década de 1900 até a época do nazismo, um segmento bem aceito da música alemã. Depois desse período da história, ouvir seus ídolos nacionais, especialmente no idioma, tornou-se tabu.

ouvido uma canção sequer: Roland Kaiser, Jürgen Drews e o grupo Die Flippers, por exemplo.

Popularidade, altas cifras no mercado fonográfico, reconhecimento do público além de refrões repetidos à exaustão; mas *Schlager* não é considerado *Popmusik* – nem é e nem deixa de ser. Após a Segunda Grande Guerra, os ouvidos alemães se voltaram para o similar em francês e inglês. Na DDR foram mantidos os *Schlager* com conteúdos socialistas. Na década de sessenta, o rock ganhou força e foram produzidas versões de outras línguas para o alemão, mantendo-se a mesma melodia. *Schlager* em versão *rock'n'roll*.

De volta à *Popmusik*, sobre a qual as influências britânica e americana possibilitaram também, e não só para a Alemanha, uma nova perspectiva de se fazer música - o rock se refinava, ganhava consistência no conteúdo, instrumentos específicos, remanufaturados especificamente para os shows, que ganhavam sofisticação. Ouvia-se muito rock e inglês

²Refere-se a um sistema de domínio da indústria cultural no qual o indivíduo é levado a não refletir, a não ser capaz de criticar.

³É possível encontrar um paralelo entre o nosso brega e o *Schlager*, talvez com ressalvas.

⁴Dicionário Alemão-Português. TOCHTROP, Leonardo. 10. Ed. São Paulo: Globo, 2001.

⁵*Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, 2003, p. 823.

A sugestão é explorar justamente essas músicas que foram muito conhecidas aqui, inclusive com apoio de material da época, facilmente encontrado na internet.

era o idioma da música no mundo jovem. Era a linguagem do protesto, da revolução, da rebeldia, da identidade dos adolescentes. Até que teve início a guerra do Vietnam e os valores foram revistos, as temáticas se voltaram contra os EUA, e o idioma mudou, passando a ser o nacional. Não se queria mais cantar em inglês, precisava-se protestar contra a guerra no próprio idioma. Dessa época, a Alemanha tem como expoentes Udo Lindenberg e Westernhagen, dentre outros. Eram as bases para a *Neue Deutsche Welle*, que explodiria no ano 79 e duraria até 84; foi o movimento musical que deu ao país um caráter próprio na cultura fonográfica. Nena também exerceu papel fundamental com o enorme sucesso da música *99 Luftballons*, sobre a guerra; o ano era 83, o momento crucial da discussão a respeito da corrida armamentista entre os EUA e a então URSS. Através de batidas eletrônicas e sintetizadores, buscava-se, com a 'nova onda alemã', criticar a moral vigente e ironizar os valores políticos da época. Na DDR, ocorria a censura. Uma década mais tarde, após a queda do Muro, o *rap* americano passou a ser a batida do momento no país.

Hoje, as tendências internacionais do rock estão presentes em todo o cenário musical da Alemanha, embora existam aqueles artistas que diferem da maioria, como é o caso do ainda muito conceituado

Herbert Grönemeyer; da banda Pur, também antiga no mercado; do grupo berlinense Nylon e, embora discutivelmente, do Peter Fox.

SUGESTÕES DE MÚSICAS A SEREM TRABALHADAS

Sessenta foi a década de sucesso do *Schlager* na qual a música alemã se fez presente ao longo de toda a década. Dentre os artistas de grande sucesso que cantavam em alemão, a grega Nana Mouskouri pode ser destacada como atuante no mercado fonográfico ainda hoje. Seu grande sucesso *Guten Morgen Sonnenschein* é bastante popular e, segundo os admiradores, é uma música que desperta não só a pessoa, mas seu bom humor ao longo do dia. Como bom *Schlager*, possui um refrão que fixa na memória e não deixa o ouvinte esquecer. Provavelmente, em uma turma mais descontraída, a título de curiosidade, poderia ser trabalhada de modo que os próprios alunos conhecessem seu conteúdo através de consulta a dicionário, orientada pelo professor, para os níveis iniciais, e através de outras técnicas para as turmas com conhecimento da língua. Para esses⁶, sugere-se o filme *Sommer vorm Balkon* (2005), de Andreas Dresen, que apresenta a música de maneira significativa para a trama e ambos - música e filme - podem vir associados, possibilitando discussões interessantes sobre aspectos diversos da cultura alemã.

Da Da Da e *Rock me Amadeus* foram grandes sucessos também no Brasil nos anos oitenta. Isso prova que o idioma, em si, não pode ser considerado barreira para conquistar o público. A sugestão é explorar justamente essas músicas que foram muito conhecidas aqui, inclusive com apoio de material da época, facilmente encontrado

na internet. A contextualização da década é fundamental para gerar o clima de empatia ao trabalhar com essas músicas. A estrutura de *Rock me Amadeus* é narrativa no passado, possibilitando o exercício do uso do Präteritum, predominante no texto. *Da Da Da* traz como refrão repetidas vezes o fonema /ç/ inexistente na língua portuguesa - "*ich lieb' dich nicht, du liebst mich nicht*", que pode ser explorado pelo professor, criativamente.

Uma música despreziosa na que se refere a conteúdo político ou sociológico é *Nie gesagt*, do grupo Die Ärzte. É possível extrair dela elementos para estimular os alunos iniciantes a elaborarem frases simples, a partir das estruturas frasais encontradas em seu texto. Um bom exercício seria pedir a eles que, em vez de cantar, encenassem os versos em jogos dramáticos, com a finalidade de adquirir espontaneidade na expressão oral.

O grupo Bap, uma das bandas alemãs mais atuantes no mercado fonográfico desde a década de oitenta canta em *Kölsch*, aborda temas políticos, com crítica ácida ao sistema e à sociedade. O álbum *X für U*, de 1990, traz a música *Denn mer sinn wider wer* que ironiza a situação em que a Alemanha ganhou a copa mundial e, com ela, novos ânimos, dos quais aqueles que têm tendências ultra direitistas se fizeram valer para externar seus valores e ideais. Para professores interessados por temas históricos e sociais, essa é uma música bastante curiosa, inclusive por ser cantada no dialeto de Köln e abordar a xenofobia; dialetos e racismo são duas questões freqüentemente suscitadas pelos alunos e que em geral os manuais de ensino não discutem. O site da banda traz todas as informações necessárias para que o professor prepare o seu material.

Peter Fox está oficialmente no mercado desde 2007. Os textos de suas mú-

⁶As legendas são em espanhol, inglês e francês, ou alemão para surdos.

sicas questionam a sociedade moderna, seus valores e convenções, em uma mistura de *rap* e *hip hop*, mas com identidade própria. Em sua página⁷, Peter Fox declara que não gosta de estar preso a rótulos, referindo-se a tendências musicais; apresenta nesse meio de *rappers* e *hoppers* instrumentos aparentemente fora do contexto, como violino, piano, violoncelo, ou cria os arranjos com base na percussão. É irreverente, sarcástico, barulhento, tudo o que agrada à maioria que consome a cultura de massa. Mas, principalmente, é imprevisível nos arranjos e sarcástico nas letras. Ganhou um prêmio nacional⁸ com *Schwarz zu Blau* em 2008, o que lhe rendeu reconhecimento público e visibilidade na mídia. *Haus am See* poderia ser aqui indicada para o trabalho em sala de aula por apresentar estrutura de texto simples e permitir explorar elementos narrativos para a produção escrita ou treinamento da oralidade; possui um ritmo interessante, motivador.

QUANTO AOS CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA MÚSICA

Há diversas bandas e intérpretes a serem considerados, a oferta do *pop* alemão é vasta; porém, há de haver critérios para sua escolha como recurso didático, uma vez que o grau de dificuldade que cada um oferece traz certa complexidade e são diversos os critérios de escolha – faixa etária dos alunos, objetivos de aprendizado, tempo de aula, nível de conhecimento da língua por parte dos alunos, preferências musicais dos mesmos etc.

Os critérios de escolha da música com a qual se vai trabalhar são determinantes para o resultado que se pretende obter ao

final do processo de ensino. Antes de qualquer fator, o professor deve gostar da música, uma vez que ele a ouvirá exaustivamente, mesmo que já a conheça. Ele vai ouvi-la não para memorizá-la, mas para perceber nela aspectos que serão úteis para a melhor aplicação do recurso. É necessário conhecer profundamente a música para extrair dela o máximo proveito.

O professor Luciano Rodrigues Lima sistematiza sua escolha de música para as aulas de inglês para estrangeiros em quatro etapas. Ele verifica:

- a época, o gênero, a dificuldade de linguagem/representatividade e popularidade (da música pretendida);
- sua estrutura interna, como fenômeno musical (melodia, ritmo, composição etc.);
- o vocabulário, a coesão e a coerência (identificadores de referência), a identificação de cadeias de sentidos, a morfossintaxe;
- o reforço de ou introdução a um determinado aspecto gramatical (Lima, 2004)

Diz ainda que música constitui material autêntico para o ensino de línguas e que ela insere o aluno no todo cultural, se bem escolhida (Lima, 2004).

Portanto, é necessário, também, que o professor conheça suficientemente o contexto no qual a música vem inserida e não deixe de explorar seus elementos, mantendo o cuidado, no entanto, de não reduzi-la a texto. Não é necessário ter conhecimento de teoria musical, mas é interessante estar informado sobre ritmo e tendência de estilo a fim de enriquecer os elementos discutidos em sala de aula.

A música é uma ferramenta de ensino tão versátil, que se adequa a praticamente todos os métodos conhecidos.

Métodos, estratégias, recursos e o desenvolvimento das habilidades

A música é uma ferramenta de ensino tão versátil, que se adequa a praticamente todos os métodos conhecidos. É possível explorar a tradução do texto da música e extrair dele elementos gramaticais, em uma aula sob o método da gramática e tradução e solicitar aos alunos que visitem uma determinada página da internet para ouvir a música⁹; é possível trabalhar menos o texto e mais a audição, inclusive em vídeo, aliada a imagens, nos métodos audio-lingual e audiovisual; é possível estimular os alunos a falar, a partir de elementos da música, em diálogos direcionados, através de perguntas ou substituição de elementos constantes da música para reforçar a comunicação voltada para o cotidiano, pilar do método comunicativo. Hoje, com o crescimento das idéias em torno da importância do conhecimento intercultural, a música se mostra ainda mais indicada para o ensino de língua estrangeira, também e exatamente por ser essa “cápsula de cultura”¹⁰.

Quanto às estratégias de ensino, a música também não deixa a desejar, pois é possível elaborar um sem-número de atividades ligadas a qualquer uma das quatro habilidades. Ora a música serve de mote para se redigir um texto ou declarar algo oralmente, ora presta ao treino de compreensão auditiva e de leitura. Depende apenas de como o professor prefere ou

⁷www.peterfox.de
⁸Bundesvision Song Contest. Prêmio de destaque para a melhor música tocada nas rádios, entre os estados alemães. A escolha é feita através do voto direto - via celular - do público em show com finalistas.

⁹Embora não seja a forma mais rica de se adotar a música como recurso didático, uma vez que, desta maneira, ela é reduzida a texto.

¹⁰Termo usado por Griffiee apud GOBBI, 2001. p. 32.

necessita criar suas atividades. É certo que isso é possível a partir de um texto de qualquer natureza, mas a música provoca o relaxamento mental que outros gêneros textuais não causam. É importante frisar, aqui, que não se está referindo a estratégias de aprendizado, mas de ensino, ou seja, não se trata da forma como o aluno estuda, mas a forma como o professor irá aplicar o método por ele escolhido para desenvolver no aluno um determinado conhecimento.

Ilimitados também são os recursos que podem ser explorados a partir da música: visuais, desde simples gravuras até vídeos complementares; auditivos, com a própria música (dependendo do envolvimento da turma e da disposição do professor, é possível fazer um pequeno concurso de karaokê em sala); táteis, em jogos que desenvolvam determinados aspectos possibilitados pela música. Um recurso interessante relatado pelo professor Luciano Rodrigues Lima consiste em registrar em tiras de papel os versos da música (cada tira, um verso), distribuir os papéis para grupos de alunos (cada grupo com uma estrofe) e, depois de duas audições, os grupos devem tentar reunir as tiras na seqüência do texto. É uma atividade que privilegia, de uma só vez, a compreensão auditiva e a leitura, já que os alunos precisam reconhecer e compreender o que está sendo cantado e o que está

escrito, do contrário não conseguirão organizar os versos coerentemente. A técnica se chama *strips of paper* e adota como recursos: música (aparelho de reprodução) e tiras de papel, e ainda promove em sala o movimento ideal para motivar os alunos a ter atenção ao que ouvem, além de treinar o ouvido para conhecer melhor o idioma estudado.

Os tipos de 'aprendizes auditivos' e 'aprendizes visuais' estarão bem amparados através da música, uma vez que ouvir a canção e ler seu texto são atividades inevitáveis na utilização do recurso. Àqueles que melhor aprendem ao manusear o objeto de estudo, sugere-se a atividade de "pegar a letra de ouvido" ou reunir os fragmentos do texto da canção ou ainda pesquisar no dicionário as informações que lhes faltam. E aos que necessitam exercitar repetidas vezes o que lhes foi apresentado, é interessante incentivar a repetir a música, cantá-la, enfim, fazer uso do recurso sozinho em casa (aqui, sim, estratégia de aprendizado), até que se sinta satisfeito. Normalmente, esse tipo de aprendiz gosta de cantar em grupo e se sente satisfeito quando o professor solicita que a música seja cantada em conjunto em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música pop alemã apresenta boa

diversidade em textos e ritmos, linguagem própria que traduz sua natureza cultural e é ao mesmo tempo universal em sua expressividade. Apesar disso, é insuficientemente prestigiada, mesmo sendo um recurso exato no ensino de línguas, atuando como estratégia afetiva, uma vez que pode reduzir o nível de ansiedade em atividades de leitura de texto, promove a interação do grupo de alunos e eleva a motivação para o trabalho em sala de aula. É necessário que o professor tenha cuidado ao escolher a música com a qual pretenda trabalhar, pois há critérios a ser observados, como o grau de dificuldade que ela apresenta, em letra e ritmo, até mesmo quanto à clareza da pronúncia do intérprete e o volume de som dos instrumentos abafando a voz do intérprete. Deve ser avaliado também o nível de proficiência da turma, considerando-se que a música não pode conter elementos extremamente difíceis para os alunos, pois isso inviabiliza o trabalho. O importante é extrair da música algo além da mera audição, não reduzi-la ao texto que ela traz e provocar, a partir dela, um ambiente em sala de aula que favoreça aos diversos tipos de aprendizes, estimulando nos alunos seus canais de aprendizado. ■

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CARDOSO FILHO, J. *A música popular massiva, o mainstream e o underground: trajetórias e caminhos da música na cultura midiática*. 2006 <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1005-1> Acessado em 02/2009.
- GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. (dissertação de mestrado)
- LIMA, L. R. *O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira; a questão cultural*. 2004 www2.docentes.uneb.br Acessado em 02/2009.
- SELIGMANN-SILVA, M. *Adorno*. São Paulo: Publifolha, 2003. – (Folha Explica)
- WICKE, P. *Jazz, Rock und Popmusik*. 1992 www2.hu-berlin.de/fpm/texte/pop20jh.htm Acessado em 04/2008.
- WITTMANN, Luisa Tombini. *A música nos primeiros anos de presença jesuítica no Brasil*. Anais do XIX Encontro Regional de História. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12/12 de 2008. CD-Rom.

Wie kann die Wortbildung von Nutzen sein? Ein Plädoyer für die didaktische Umsetzung von Wortbildungstheorien im Fremdsprachenunterricht: Am Beispiel der Partikelverben auf Deutsch

Elaine Cristina Roschel Nunes¹ | Instituto Goethe-Curitiba

Die Diskussionen über die Umsetzung der Theorie in die Praxis sind im Bereich des Deutschen als Fremdsprache immer noch ergiebig. Denn es kann nur ein Vorteil sein, wenn der Lehrer sich mit dem neueren Stand der Forschung vertraut macht. Eine konsistente Theorie – in brauchbarer Form – ist der Wunsch von vielen Deutschlehrern, die bei ihren Fragen und ihrer Ratlosigkeit auf die Hilfe der Sprachwissenschaft hoffen. Gegen eine Praxisfremdheit oder eine Theoriefeindlichkeit² wird in diesem Exkurs verdeutlicht, dass eine Zusammenarbeit im Rahmen der Angewandten Linguistik doch möglich und sogar erfolgreich sein kann. Für den Beitrag stehen die Wortbildung und ihre Prämissen im Vordergrund. Durch ihre Berücksichtigung im Unterricht wird ein Mythos abgebaut, der lautet: Deutsch ist eine schwierige, unmögliche Sprache. Auf einer interessanten Weise kann der Lernende mit der Sprache spielerisch umgehen und mit Hilfe von „Bausteinen“ ab- und aufbauen lernen. Der vorbereitete Lehrer nutzt diesen anregenden Faktor für die Vermittlung der produktivsten Wortbildungsmuster und Regularitäten. Wortschatzerschließung kann eine motivierende Aktivität sein, die zu einer erfolgreichen Analyse bzw. Beherrschung der Sprache führen kann. Am Beispiel der Partikelverben als Übungsschwerpunkt werden einige Vorschläge präsentiert.

RUND UM DIE WORTBILDUNG: TERMINOLOGISCHE BEGRIFFE

Zur Erweiterung des Wortschatzes einer Sprache ist die Wortbildung ein wichtiges sprachliches Verfahren. Das Thema ist sowohl im Unterricht, als auch in der Deutschlehrausbildung unentbehrlich. Dies ermöglicht dem Lehrer „ein vertieftes Verständnis“³ der unterschiedlichen Deskriptionsverfahren, die zur Entwicklung von Wortbildungsaktivitäten und zur effektiven Zielbestimmungen im Wortbildungsunterricht und zu Worterklärungen beitragen. Der Lernende einerseits lernt grundsätzlich wie die Sprache funktioniert, kann Wortbildungskonstruktionen interpretieren und analysieren. Der Lehrer andererseits ist in der Lage, eine Auswahl von passenden Wortbildungsmustern zu treffen, die einen

¹ Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.

²Praxisfremdheit und Theoriefeindlichkeit: Themen von dem Exkurs „Linguistik, Angewandte Linguistik und Deutsch als Fremdsprache“ (Rall, Engel, Rall, 1977, 7).

³Storch, 1979, 5.

kommunikativen und produktiven Wert haben und die für die festgelegten Ziele und Lernergruppen geeignet sind.

Auch im Anfängerunterricht kann man sich mit Wortbildungselementen vertraut machen. Olejarka (2008) präsentiert eine ausführliche Analyse über die Umsetzung der Wortbildungsregularitäten in didaktischen Grammatiken in ihrer Arbeit: „Der Idealfall wäre, wenn die Schüler schon von vornherein einige elementare Wortbildungskennntnisse über die Wortbildungsmittel besitzen würden.“ (2008, 45) Sie fügt noch hinzu:

„Die Freude, die bei der Entdeckung von Wort- und Bedeutungszusammenhängen oder Wortdifferenzen und -ähnlichkeiten verbunden ist, sowie die Erschließung der Wortbedeutung eines unbekanntes Ausdrucks anhand von im Gedächtnis gespeicherten Vorkenntnissen, kann beim Erlernen einer Fremdsprache ein starker Motivationsfaktor sein.“ (Olejarka, 2008, 51)

Beim Betrachten der deutschen Sprache fällt uns sofort auf, dass „Deutsch [...] eine besonders kompositionsfreudige Sprache“ ist. (Wandruszka, 1969, 470). Das merken die Lernenden gleich in der ersten Begegnung mit der Sprache. Auch deswegen wird der Ruf weiterverbreitet, dass Deutsch eine merkwürdige Eigenschaft hat, nämlich die Wörter aneinanderzureihen, wie: „Edelmarzipankonditortorte“. (Donalies, 2005, 54)

Eine ausführliche Darstellung der Wortbildungstypen bzw. der Wortbildungstheorien wird in diesem Aufsatz nicht behandelt, denn das Ziel ist, den Wunsch zu wecken, sich mit dem Thema zu beschäftigen und praktische didak-

tische Vorschläge zu präsentieren. Als Weiterempfehlung folgt die Literaturliste zum Nachschlagen und zur Vertiefung. Als Grundlage zur weiteren Diskussion sind jedoch wichtige terminologische Begriffe notwendig, deshalb sind im Folgenden die allgemeinen Erkenntnisse bzw. Begriffe im Bereich der Wortbildung zusammengefasst.

Nach Bußmann (2002, 751) wird die Wortbildung als „Untersuchung und Beschreibung von Verfahren und Gesetzmäßigkeiten bei der Bildung neuer komplexer Wörter auf der Basis vorhandener sprachlicher Mittel.“ Sie beschreibt „die Regeln für die Bildung neuer Wörter, sowie ihre Struktur und Bedeutungen vorhandener Wortbildungen.“ (Duden, 2006, 641)

Die Wortbildungsmittel (Morpheme) sind die „Bausteine“⁴ für neue Wörter. Sie können wie folgt klassifiziert werden:⁵

► **Grundmorpheme** - auch Basis oder freie Morpheme -, die selbständig als Wort oder als Konstituenten von Wortbildungskonstruktionen vorkommen: *Dorfstraße, dörflich*

► Auch mit lexikalisch-begrifflicher Bedeutung, jedoch nicht wortfähig (wie bei den freien Morphemen), werden die **Konfixe** genannt: entlehnte Elemente, die sowohl als Basis als auch als Kompositionsglieder auftreten, wie *therm-, bio-, geo-*, usw.

► Die Wortbildungsmorpheme, die nicht frei auftreten, sondern in Kombination mit Derivationsbasen sind die **gebundenen Morpheme**: Flexions- und Wortbildungsmorpheme (Affixe). Die Affixe „können Basiswörter in eine andere Wortart transponieren und/oder deren Bedeutung modifizieren, sie sind aber nicht basisfähig.[...] Nach ihrer Position in Bezug auf

die Basis werden Präfixe, (vor der Basis) und Suffixe (nach der Basis) unterschieden.“ (Fleischer/Barz, 26) Z.B.: *Unsauber, sandig*,

► **Zirkumfixe** sind eine Kombination aus Suffix und Präfix und ergänzen den Wortstamm sowohl am Anfang als auch am Ende.⁶ z.B: *Gelaufe*

Die Beschreibung der Strukturtypen und -modelle ist Gegenstand der Wortbildung. Neben der Struktur spielt auch die Beschreibung der semantischen Aspekte eine wichtige Rolle in der Wortbildung. (Bußmann, 2002, 751)

Der größte Teil aller Wortbildungen lässt sich wie folgt zusammenfassen⁷:

Komposition: Zusammensetzung aus mehreren freien Morphemen: *Wunderkind, Schulkind*

Derivation: Ableitung mit einer wortfähigen Konstituenten und einem Affix bzw. Konfix: *Sturm -> stürmisch, deuten -> Deutung*

Konversion: ein Wort wird in eine andere Wortart umgesetzt und zwar ohne Beteiligung von Affixen. Z.B: Verb -> Substantiv *lesen -> das Lesen*

Kurzwortbildung: Kürzung einer längeren Form. Z.B: *Information - Info*

Partikelverbbildungen: da diese Art von Wortbildung spezifische Merkmale besitzt, wird sie bei Duden (2006, 677) mit anderen Wortbildungen nicht eingeschlossen behandelt.⁸ Bei dieser Wortbildungsart wird „ein Verb mit Hilfe eines Präelements von einer verbalen, substantivischen oder adjektivischen Basis abgeleitet (*laufen + an -> anlaufen, Kern + aus -> auskernen, dünn + aus -> ausdünnen*)“. Als Besonderheiten dieser Wortbildungsart gelten die Trennbarkeit, die Betonung auf

⁴ Nach Duden, 2006, 658

⁵ Nach Fleischer/Barz, 2007, 25ff und Beispiele aus Duden, 2006, 658
⁶Fleischer/Barz benutzen den Begriff: kombinatorische Derivation (2007, 46)

⁷Nach Duden, 2006, 672 ff

⁸Weitere Wortbildungsarten: Duden (2006) Fleischer/Barz (2007)

die Partikel und die Bildung der Satzklammer (Grundprinzip der deutschen Wortstellung)

Der Status der Partikeln und nicht-trennbaren Präfixe wird in der Wortbildungsforschung bis heute kontrovers diskutiert. Da unsere Aufgabe hier ist, den Lernenden bewusst zu machen, dass eine semantische Modifikation der Verbbasis, sowie die Spezifizierung einer Handlung durch die Kombination zwischen Partikel und Verb ermöglicht wird, werden wir uns nicht in dieser Diskussion vertiefen.

IM UNTERRICHT: MOTIVATIONSAKTOR

Als am häufigsten genutzte Möglichkeit der Wortschatzerweiterung⁹, ist die Wortbildung ein spannendes Strukturmerkmal der deutschen Sprache. Der Kontakt mit der Wortstruktur und die Analyse vom Aufbau der Wörter wird uns Lernende ständig begleiten, wie ein Rätsel. Die Wörter und ihre Morpheme – „ihre kleinsten bedeutungstragenden Einheiten“¹⁰ - erkennen zu können, ist für die Entwicklung der Sprachkenntnisse hilfreich.

Als Material für den Wortbildungsunterricht sind usuelle, produktive und gut motivierte Wörter leicht anwendbar. Storch (1979, 6) schlägt vor, dass man Spiele mit Paraphrasen macht, indem die Lernenden versuchen zu erkennen, um welches Wort

es geht. Mit Paraphrasen werden sprachliche Ausdrücke geübt, die dieselbe Bedeutung des Wortes haben.

- (1) *Schönheit – Jemand, der schön ist.*
- (2) *Käufer – Jemand, der etwaskauft.*
- (3) *ein eiskaltes Wasser – Es ist kalt wie Eis.¹¹*

Nach der Paraphrasenmethode kann man die Wortbildungsbedeutung leichter erschließen. Anhand einer solchen Methode kann man verschiedene Spiele erstellen/herstellen: Domino, Karten- oder Memospiele, selbständige Herstellung von Kreuzworträtseln¹². Die Auswahl der Wörter und die Formen der Präsentation werden je nach Niveau und Ziel getroffen. Selbst die Wörter, die stark idiomatisiert sind, können interessante Anregungen und Diskussionen hervorbringen (wie die Wörter: *Augenblick* oder *Milchgesicht*). Das hängt natürlich von der entsprechenden Gruppe ab. Der Schwierigkeitsgrad muss berücksichtigt werden. Besonders bei den Anfängerkursen sollten die Aktivitäten vom Konkreten zum Abstrakten verlaufen.

Allerdings kann es für Fortgeschrittene gerade wissenswert sein, sich mit idiomatisierten oder okkasionalen Wortbildungen konfrontiert zu sehen, um über die Sprache zu reflektieren. Dazu bietet beispielsweise die Seite der Deutschen Welle¹³ eine interessante Quelle. Unter der Option “Deutsch lernen” bringt die Sektion “Wort der Woche” reiche Beispiele aus dem Alltag. Wörter wie: *Gänsefüßchen* oder *Stubenhocker* werden in

Bild, Text und Ton präsentiert.

Das Ziel im Fremdsprachenunterricht ist eine rezeptive Wortbildungskompetenz. Das heißt jedoch nicht, dass der Lernende nicht ausprobieren darf. Das Ausprobieren kann sogar interessant sein, um neue Wörter und Kombinationen zu erlernen. Allerdings muss man vorsichtig vorgehen, denn eine Überprüfung der Möglichkeit des Wortes und seiner Bedeutung ist notwendig. Muttersprachler haben sowohl die produktiven als auch unproduktiven Regularitäten internalisiert.¹⁴ Bei denen die Deutsch als Fremdsprache lernen, wird eine bestimmte morphologische Strategie entwickelt, die zur Erschließung der Wörter dient, aber die zu keiner Wortbildungskompetenz im weitesten Sinn führen muss.

Eine andere interessante Arbeit in diesem Bereich ist die Fernstudieneinheit „Probleme der Wortschatzarbeit“ (Bohn, 2000). Der Autor weist darauf hin, dass es leicht fällt, wenn man die Wörter vernetzt lernt, d.h. Wortkombinationen bei der Bildung von Wortfamilien.

- (4) *Les-er, Les-ung, les-bar¹⁵*

AM BEISPIEL DER PARTIKELVERBEN: WORTBILDUNG IM UNTERRICHT

Wenn wir die Realität im Klassenraum betrachten, stellen wir fest, dass es eine Herausforderung für die Lernenden

⁹Die Duden-Grammatik (2006, 647) nennt den folgenden Grund dafür: “Durch den Rückgriff auf bekannte sprachliche Einheiten sind neue Wortbildungen meist relativ leicht verständlich”

¹⁰Bußmann, 2002, 448

¹¹Storch (1979) macht auch andere Vorschläge für die Wortbildung im Unterricht mit Übungen in Form von Rätseln und Lückentexten. Z.B: “Graduierung” - “viel haben”, “....haben”, “wenig haben”. Mit verschiedenen Wortbildungen zu ergänzen, wie: einflußreich, gefühlvoll, fettarm, mühelos, usw.

¹²Interessante Ideen für die Herstellung solcher Spiele: http://www.blume-programm.de/ab/boerse/a_40.htm#HEADING40-0 Letzter Zugang: April/2009
Bei <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> kann man Kreuzworträtsel online herstellen

¹³<http://www.dw-world.de/> letzter Zugang am 19.03.2009

¹⁴Störch, 1979, 9

¹⁵Beispiele aus Bußmann (2002, 751)

ist, die mit der Partikel aufgetretenen Implikaturen zu verstehen. Außerdem bereiten gerade die trennbaren Verben dem brasilianischen Lernenden Schwierigkeiten, da sie eine besondere Satzstruktur erfordern, wie Azenha (2008, 136) kommentiert:

“Esta estrutura básica da sentença alemã [Klammerstruktur] é entendida, mas mal aplicada [...]. O aprendiz conhece as regras, mas não sabe aplicar e se enreda no aparente cipoal constituído pelo complexo sistema morfossintático.”

Der Lernende kennt normalerweise die Regel, aber er kann sie nicht in der Praxis umsetzen/anwenden. Zusätzlich erschweren die Feinheiten der Partikelbedeutungen die angemessene Anwendung dieser Verben. Zur Veranschaulichung dieser Regelpräsentation sind Symbole und Assoziationen eine große Hilfe, wie eine Schere und geometrische Symbole.¹⁶

Damit das Verständnis noch erleichtert wird, sollten die Wortbildungen besser in einem Satz oder Textzusammenhang dargestellt werden. Mit Hilfe des Kontextes lassen sich leichter Mehrdeutigkeiten vermeiden und Assoziationen werden eher ermöglicht. Die Beispiele sollen „prägnant, reflektiert und unkompliziert“ (Olejarka, 210) sein, damit der Lernende nicht die Freude und Motivation verliert.¹⁷

„Je elementarer und leiblicher ein Verb

seiner Bedeutung nach ist, desto eher ist es für die Konstitution zu einem zweiteiligen Verb durch Erweiterung um ein Nachverb¹⁸ geeignet.“ (Weinrich, 1033). Das kann ein Vorteil sein, denn gleich bei den Anfängerkursen kann man schon Überlegungen anstellen und sich auf die „Grundformen des menschlichen Verhaltens und Handelns“ (ibid) beziehen, wie etwa: machen, nehmen, bringen, kommen.

(5) Als Beispiel: *nehmen abnehmen, annehmen, aufnehmen, ausnehmen, einnehmen, usw.*

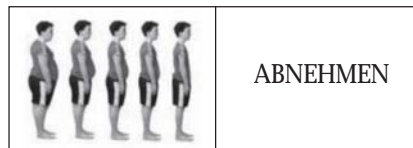
Man kann entweder mit Gesten oder mit Bildern¹⁹ demonstrieren, was das Verb bedeutet. Sowohl als Memo-Spiel, als auch als Frage-Antwort-Spiel (Was macht der Mann? Er steht auf.) eignen sich Bilder sehr gut.

ABBILDUNG 1- BILDER X VERBEN²⁰

Als Beispiel für das Memospiel ist auch im Internet eine fertige Vorlage zu finden, wie beim Hueber Verlag:

<http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/L6-memory-trenn-verb.pdf>

<http://www.hueber.de/pingpong-es/separab.htm>



Nach einer Auswahl eines bestimmten Wortschatzmaterials und nach einer Einführungsphase (z.B: durch eine Textarbeit und ihre entsprechende Vorentlastung) eignen sich folgende Vorschläge für die Semantisierung oder Festigung der Verben.

Eine Variante für Kartenspiele: Sie können nach einem Text hergestellt werden. Wie beim Thema Tagesablauf sind möglicherweise folgende Verben vertreten: aufstehen – ausgehen – ankommen – einkaufen – ausgeben – abgeben – mitfahren – anschauen – einschlafen.

Die Karten enthalten Sätze aus dem Text, zu denen aber eine Partikel im Verb fehlt. Die Sprachschüler sollen versuchen, die richtige Kombination zu finden, die zu dem Verb in einer bestimmten Situation passt.

ABBILDUNG 2: KARTENSPIEL

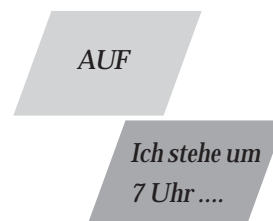
Auch Online-Übungen können zur Festigung interessant sein. Im Anhang finden Sie einige Empfehlungen.

Ich stehe um 7 Uhr

Ich kaufe im Supermarkt

Ich schlafe gleich ein.

Ich komme in die Arbeit an.



¹⁶Reißverschluss wird z. B. bei Schubert Verlag benutzt: http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/arbeitsblaetter_a1_z/arbeitsblatt012.pdf Letzter Zugang: April/2009. Eine Schere wird bei dem Lehrwerk Stufen (1991, 176) benutzt. Eine andere Möglichkeit ist mit geometrischen Formen zu arbeiten, wie bei Rall/Engel/Rall (1977, 90ff)

¹⁷Mehr zur Auswahl der Beispiele: Storch, (1979, 2-12) und Olejarka (2008, 209-210)

¹⁸Weinrich (1993) verwendet die Begriffe "Vorverb" für den Stamm und "Nachverb" für die Partikel.

¹⁹Ein interessantes Spiel mit Verben und Bildern: <http://ludolingua.de/2007/12/17/das-grosse-spiel-der-verb/>

²⁰Bild aus der Seite: figurfabrik.com/bigfitclub/index.html Zugang: April/2009

Das Ziel ist die Partikel näher kennen zu lernen und sich über ihre semantische Bedeutung Gedanken zu machen. Eine Möglichkeit: Bedeutungsgruppen erstellen. Anhand eines Textes sollen sie in kleinen Gruppen herausfinden, welche von den möglichen Bedeutungen die Partikelverbildungen haben. Eine Liste mit den wichtigsten semantischen Bedeutungen der Partikel sind parat zum Nachschlagen. Die Liste kann auch als Plakat aufgehängt werden. Allerdings soll es keinesfalls eine Überfülle an Informationen enthalten, sondern gerade die behandelten Verben und ihre entsprechenden Partikel, wie beispielsweise:

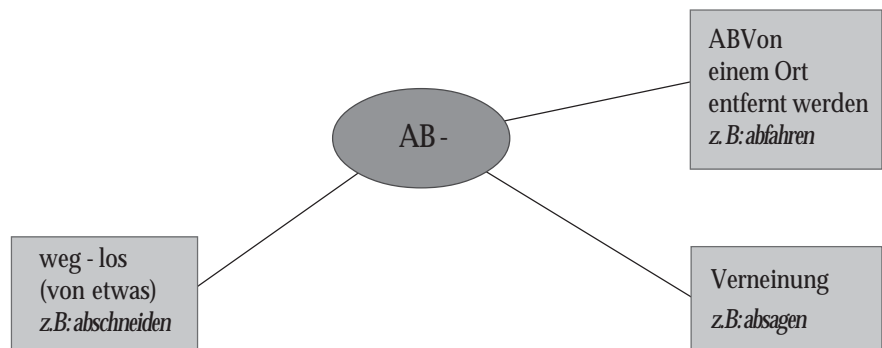
(6) *ab, als weg (abschneiden, abgeben), Verneinung (absagen, ablehnen), usw.*

(7) *an als Beginn (anfangen), Ende (ankommen), Kontakt (anfassen), usw.*²¹

Jede Gruppe kann auf Basis des Textes Beispiele heraussuchen, eine Gruppierung der Partikelverben bilden und im Plenum vorlegen. Die Präsentation kann in verschiedenen Formen geschehen: Mimik, Bilder, Plakat und Erklärung.

ABBILDUNG 3: PLAKAT

Als nächstfolgende Übung kann man die Gruppen auffordern, sich gegenseitig Rätsel (Kreuzwort, Lückentexte: „etwas wird immer weniger – etwas



nimmt”) und Puzzle zu erstellen. Eine Herausforderung für die Mitlernenden und eine Möglichkeit für eine freie Produktion.

Interessant ist, dass den Lernenden sowohl rezeptive, als auch reproduktive und produktive Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Bei der Präsentation von verschiedenen Übungstypen in einer konsequenten Progression kann man auch eine Lernautonomie fordern, indem der Lernende selbst entdecken, forschen und sein Ergebnis präsentieren kann.

Die Lernenden spielen mit der Sprache, indem sie Unterschiede und Ähnlichkeiten feststellen können und somit auf die Sprache aufmerksamer werden. Die Fortgeschrittenen werden vermutlich stets neue Konstruktionen ausprobieren und beim Lesen eine neue Strategie benutzen, nämlich das Erschließen durch die Wortbildungsform. Platz für die Wortbildung im Unterricht einzuräumen kann nur von Nutzen sein.

EMPFEHLUNGEN AUS DEM INTERNET

http://courseware.nus.edu.sg/e-daf/rmn/la1201gr/la1201gr_e9/e2/Trennbar.htm

<http://www.iik.com/uebungen/uebungsseite/uebliches/trennbar3.htm>

http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Wortschatzarbeit2_ZE.pdf

http://vdeutsch.eduhi.at/daf_tibs/modul05.htm

http://www.deutschseite.de/grammatik/trennbare_verben/trennbare_verben.html

<http://www.hueber.de/shared/uebungen/themen-aktuell/lerner/uebungenfset.php?Volume=1&Lecture=4&Exercise=1&SubExercise=1> ■

²¹ Eine interessante Sammlung mit Vorsilben und ihre semantische Bedeutung ist in der “Grammatik mit Sinn und Verstand” (Rug/Tomaszewski, 2001, 232) Für Lehrer, die eine komplette Darstellung der Wortbildungselementen zur Vertiefung möchten, stellen Fleischer/Barz (2007) und ein interessantes Material dar.

BIBLIOGRAPHIE

- Azenha Jr., J. ; Nomura, Masa . Tópicos de morfossintaxe relevantes para a tradução alemão-português: literalidade e idiomacidade no processo de tradução.. In: Nomura, Masa; Battaglia, Maria Helena Voorluys. (Org.). *Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português*.. 1 ed. São Paulo: Annablume - FAPESP, 2008, v. 1, p. 133-149.
- Bußmann, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag, 2002.
- Bohn, R. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1999.
- Donalies, E. *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen, Narr, 2005.
- Fleischer, W / Barz, I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen, Niemeyer, 2007.
- Langenscheidt GroBwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München, Langenscheidt, 1997.
- Olejarka, A. *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München, Iudicium, 2008.
- Rall, M. / Engel, U. / Rall, D. *DVG für DaF: Dependenz-Verb-. Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg, Groos, 1984.
- Storch, G. *Wortbildung und Fremdsprachenunterricht*. In: Zielsprache Deutsch 3, 2-12, München, Hueber Verlag, 1979.
- Storch, G. / Storch-Luche M. *Wortbildungsübungen im Fremdsprachenunterricht*. In: Zielsprache Deutsch 4, 11-24. München, Hueber Verlag, 1979.
- Wandruszka, M. *Sprachen: vergleichbar und unvergleichlich*. München, Piper & Co Verlag, 1969.
- Weinrich, H. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Duden, 1993.

Die Partikelbedeutungen in dem Wörterbuch GroBwörterbuch – Deutsch als Fremdsprache von Langenscheidt (2004) kann man auch sehr gut als Basis für die Arbeit und als Nachschlagwerk benutzen.

○ gênero textual *abstract*: variedade e especificidade

Profa. Dra. Masa Nomura | USP

O pesquisador de qualquer área do conhecimento sabe que a qualidade do resumo do seu trabalho para fins de apresentação de sua pesquisa em congressos ou em revistas especializadas é de suma importância para alcançar seus objetivos imediatos. Parece ser fácil elaborar um resumo ou *abstract* – termo técnico em inglês que se consagrou no mundo acadêmico –, mas, na prática da produção acadêmica, encontramos, para esse gênero textual, uma variedade de formulações de extensões variadas, que podem, ainda, sofrer pequenas modificações nas versões para outras línguas científicas.

Antes de introduzir questões relativas à caracterização deste gênero textual, apresentaremos uma pequena amostra de *abstracts* extraídos de textos autênticos publicados, aparentemente díspares na estrutura textual, na formulação e na extensão. Um corpus expressivo de *abstracts* pode ser encontrado em revistas científicas e técnicas, bem como em teses e dissertações.

AMOSTRA DE ABSTRACTS

O *abstract* é um texto de pequenas dimensões, que consiste na condensação do conteúdo de um texto maior do qual deriva. A extensão de um *abstract* depende das exigências impostas pelas comissões editoriais do veículo da mídia escolhido. No caso de um artigo da autora publicado

na coletânea *Translation in Context* (NOMURA 1998: 261-270), os editores exigiram a drástica redução do *abstract* a um máximo de 100 palavras. A redução valeu também para todas as versões (inglês, espanhol e francês). A preocupação maior no processo de redução foi a de não truncar a informação central do texto maior em sua essência. Além disso, os editores exigiram

que as versões em outros idiomas passassem pelo crivo de falantes nativos (leia-se: competência na língua materna) de cada idioma apresentado. Eis as versões apresentadas, observando-se o critério de extensão do texto. (Abreviatura das fontes: vide Referências bibliográficas)

EXEMPLO 1 (TC 1998, P. 261)

Zusammenfassung: *Die vorliegende Arbeit behandelt die Art der Stereotypen, auf die die Werbung in einem globalisierten Kontext zurückgreift. Eine Auswahl von Werbetexten im Deutschen und im brasilianischen Portugiesisch soll dazu dienen, Fragen der Identität und der Fremdheit anhand des Stereotypenbegriffs zu erläutern. Die in Werbetexten gefundenen Stereotypen stimmen nur teilweise mit der allgemeinen Vorstellung überein, was unter "Deutschsein" und "Brasilianersein" zu verstehen ist.*

Resumen: *Este trabajo habla de algunos puntos comunes y diferentes entre los estereotipos de que se vale la publicidad en un contexto globalizado. Una selección de textos publicitarios en alemán y en*

O **abstract** é considerado um pré-texto, mas na verdade, é um pós-texto.

portugués brasileño fue analizado con la finalidad de discutir cuestiones relativas a identidad y diferencia y la noción de estereotipo que ilumine estas cuestiones. Los estereotipos encontrados en los textos confirman parcialmente la noción consensual de lo que sea “ser alemán” y “ser brasileño”.

Résumé: *Ce travail traite de quelques similitudes et différences entre les stéréotypes culturels utilisés dans la publicité alors que la mondialisation est en cours. On a analysé une sélection de textes publicitaires en allemand et en portugais brésilien dans la perspective des questions d'identité et différence, la notion de stéréotype éclairant ces questions. Les stéréotypes rencontrés dans les textes étudiés confirment, en partie seulement, ce qui est entendu par les expressions “être allemand” ou “être brésilien”.*

A contagem das palavras, parágrafos e linhas feitas no computador resultaram na seguinte tabela:

► **Zusammenfassung:**

62 palavras, 1 parágrafo, 6 linhas

► **Resumen:**

75 palavras, 1 parágrafo, 6 linhas

► **Résumé:**

75 palavras, 1 parágrafo, 6 linhas

Comentário: O artigo em apreço tem um total de 10 páginas. Para a publicação (coletânea de textos selecionados de comunicações de congresso), o número máximo exigido foi de 100 palavras em cada língua utilizada. Nota-se que, na versão do resumo original para outros idiomas, não existe equivalência 1:1 em relação ao número

de palavras, dada a especificidade de formulação de cada idioma na reprodução do conteúdo do texto maior.

Na sequência, apresentamos alguns exemplares de *abstracts* de artigos tirados de uma revista especializada em estudos germanísticos, publicados em alemão e em português, para mostrar a variabilidade de formulação, extensão e estruturação dos resumos.

EXEMPLO 2 (PG 1/1997, P. 21)

Abstract: *This paper discusses expressionist theatre, its thematic and dramatic aspects, and its most important authors.*

Zusammenfassung: *Diese Arbeit behandelt das expressionistische Theater, seine thematischen und dramaturgischen Aspekte und seine wichtigsten Dramatiker.*

► **Abstract:**

15 palavras, 1 parágrafo, 2 linhas

► **Zusammenfassung:**

15 palavras, 1 parágrafo, 2 linhas

Comentário: O texto maior tem uma extensão de 6 páginas. Pela quantidade de páginas do artigo, deduz-se que ele foi escrito para ser exposto como comunicação oral em evento. Não houve, porém, da parte do autor, nenhuma preocupação em ampliar e reelaborar o texto para fins de publicação. Concomitantemente, o *abstract* resultante contém apenas 15 palavras: o autor condensa, em um único parágrafo, o conteúdo do artigo, mas de uma forma radicalmente sucinta. Essa estrutura formal tem similitude com a *ementa* – pré-texto constituído de uma só frase de duas linhas no máximo, que descreve com brevidade o objetivo de um curso ou

disciplina e precede o programa de um curso ou disciplina acadêmica, em formulário a ser preenchido pelo professor responsável e destinado a uma seção burocrática de instituição de ensino.

EXEMPLO 3 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, ÁREA DE LETRAS, USP, 2004)

Resumo: *As partículas consistem um aspecto complexo no ensino do Alemão como LE. Nesse trabalho, apresento a caracterização geral da partícula, baseada em teorias que descrevem suas funções sintáticas, semânticas e pragmáticas, em especial a descrição de HELBIG (1990), WEYDT (1987) e HERINGER (1989). Em seguida, me ateno à partícula nur, descrevendo as várias funções como partícula, conjunção e advérbio, ilustradas com exemplos retirados do corpus constituído de textos escritos autênticos, elaborado para este fim. Foram utilizados também exemplos da bibliografia consultada.*

Abstract: *Particles make up a complex aspect of the German language which makes its teaching as foreign language particularly difficult. In this paper [sic] I present the general characteristics of the particle based in theories that describe its syntactic, semantic and pragmatic functions, especially the works of HELBIG (1990), WEYDT (1987) and HERINGER (1989). Then, I focus on the description of nur, presenting its various functions as particle, conjunction and adverb, using examples drawn from the corpus, made up of authentic written texts and compiled for this end. Examples from the bibliography were also used.*

Zusammenfassung: *Die Partikeln sind ein schwieriger Aspekt der deutschen Sprache, die die Erlernung des Deutschen als Fremdsprache erschweren. In dieser Arbeit behandle ich die allgemeinen Merkmale der Partikel anhand von Arbeiten, die die syntaktischen, semantischen und pragmatischen Funktionen beschreiben, unter*

besonderer Berücksichtigung der Untersuchungen von HELBIG (1990), WEYDT (1987) und HERINGER (1989). Im Folgenden beschränke ich mich auf die Beschreibung von nur, indem ich die verschiedenen Funktionen als Partikel, Konjunktion und Adverb anhand von Beispielen des Corpus präsentiere. Letzteres besteht aus authentisch-geschriebenen Texten. Außerdem wurden auch Beispiele aus der behandelten Bibliographie herangezogen.

Resumen: *Las partículas forman un complejo aspecto del idioma alemán, lo que dificulta, de forma particular, su enseñanza como lengua extranjera. En este trabajo trato de presentar la caracterización general de la partícula, basándome en especial los trabajos de HELBIG (1990), WEYDT (1987) e HERINGER (1989). Luego, me detengo a describir nur, presentando sus varias funciones como partícula, conjunción y adverbio, utilizando ejemplos extraídos del corpus elaborado para este fin, formado por textos escritos auténticos. Fueron también utilizados ejemplos de la bibliografía consultada.*

► **Resumo:**

81 palavras, 1 parágrafo, 7 linhas

► **Abstract:**

93 palavras, 1 parágrafo, 8 linhas

► **Zusammenfassung:**

91 palavras, 1 parágrafo, 10 linhas

► **Resumen:**

82 palavras, 1 parágrafo, 7 linhas

Comentário: *Abstract* de uma dissertação de mestrado em Letras, de 141 páginas, com variação de 80-90 palavras por resumo. As versões do pré-texto nas outras línguas científicas procuram reproduzir a estrutura do resumo em português. O autor do texto mescla o uso do pronome pessoal da 1ª. pessoa do singular com a forma passivadora dos verbos. As versões em outros idiomas apresentam algum tipo de problema na formulação, cuja causa pode estar no fato

de o *abstract* não ter sido submetido previamente ao crivo de um falante competente em cada um desses idiomas.

Esta amostra de *abstracts* mostra desigualdade tanto na extensão, quanto na formulação linguística e na estruturação textual. O *abstract* chega a se confundir com outros subgêneros textuais, como a ementa, que atende a outra finalidade pragmática. Essa variedade de tratamento certamente provém do desconhecimento, por parte de alguns autores, das marcas básicas de estruturação textual desse gênero, que abordaremos a seguir.

DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ABSTRACT

Afinal, o que é um *abstract*? Qual a sua finalidade? Qual seu formato ideal? Quanto de informação deve conter do texto maior que lhe fornece os subsídios? Existe uma extensão ideal em relação a número de palavras, parágrafos e linhas?

O termo em inglês é aceito universalmente, mesmo que haja designações próprias para esse gênero textual nos diversos idiomas oficiais de divulgação científica: resumo, *resumen*, *résumé*, *Zusammenfassung*. O *abstract* é considerado um **pré-texto**, mas é, na verdade, um **pós-texto** – aquele que é escrito após ter sido elaborado o texto original que, na maioria das revistas especializadas de divulgação científica, antecede o texto original completo. No intuito de investigar a natureza do *abstract*, foram consultadas algumas obras sobre metodologia do trabalho científico e normas de publicação de textos acadêmicos. As definições de *abstract* variam em alguns pormenores nesses manuais. Eis algumas:

A finalidade do **abstract**

é chamar a atenção do público-alvo para o conteúdo do artigo.

“O resumo de textos é uma síntese das *idéias* e não das *palavras* do texto. Não se trata de *miniaturizar* o texto, mas sim, de manter-se fiel às *idéias* do texto sintetizado.” (SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 15ª. ed. revisada. São Paulo, Cortez, 1989, p. 180)

“*Resumo/Abstract*. Deve conter no máximo 200 palavras (na língua do texto) e expressar, de maneira clara e concisa, a proposição do trabalho, seu método de estudo, resultados e principais conclusões.” (*Normas para Publicações da UNESP*. Vol.1: *Artigos de publicações periódicas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994, p. 13.)

“*Resumo*: Apresentação concisa dos pontos relevantes do conteúdo e das conclusões do trabalho. Deve ser redigido na terceira pessoa do singular, com o verbo na voz ativa, compondo-se de uma seqüência corrente de frases e não de uma enumeração de tópicos, não ultrapassando 1.400 toques. Deve-se evitar o uso de parágrafos no meio do resumo, bem como de fórmulas, equações, diagramas e símbolos, optando-se, quando necessário, pela transcrição na forma extensa. Não deve incluir citações bibliográficas. *Abstract*: Versão do resumo em português para o inglês, idioma de divulgação universal. Não deve ultrapassar 1.400 toques. Idem: resumo em outro idioma. (*résumé/resumen*).” (*Normas para Publicações da UNESP*. Vol.4: *Dissertações e teses. Do trabalho científico ao livro*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994, p. 44.)

A finalidade do *abstract* é chamar a atenção do público-alvo (pertencente a determinada área de comunicação social, no caso, a área técnico-científica) para o conteúdo do artigo; após a leitura do *abstract*, esse leitor deverá constatar se o conteúdo é de seu interesse e decidirá, então, se vai ler, ou não, o artigo original em sua íntegra.

O PONTO DE VISTA SOCIOLINGÜÍSTICO E TEXTUAL NA CONSIDERAÇÃO DO *ABSTRACT*

Do ponto de vista sociolinguístico, cada área do conhecimento desenvolveu uma linguagem própria graças a uma divisão especializada de trabalho: ela dispõe de um inventário lexical específico e de uma estrutura sintática e textual igualmente específicas. É uma variante linguística da comunicação social, que espelha a organização interna da sociedade. A linguagem técnica (al. *Fachsprache*) reflete o tipo de linguagem vigente no campo de referência das ciências e técnicas.

O **abstract** é um subgênero textual do campo de referência da ciência e da técnica.

O *abstract* que acompanha o texto científico ou técnico é um subgênero textual do campo de referência da ciência e da técnica (Cf. NOMURA, 1993). O texto técnico-científico é considerado como *texto-em-função*, isto é, preenche as funções a ele destinadas dentro de uma determinada situação comunicativa e obedece a normas e convenções institucionais vigentes nessa área de atuação social. A análise de seus

componentes faz-se a partir de fatores textuais externos em direção aos internos – do nível comunicativo-funcional ao nível formal-lingüístico, textual, temático. O objetivo da análise é constatar se existem marcas internas diferenciadoras e marcas universais e especiais no tocante à escolha de estruturas adequadas.

O teórico alemão Hans-Rüdiger FLUCK (1988) faz uma pequena diferenciação entre o *abstract* propriamente dito e o resumo colocado na introdução de uma tese. No resumo da tese, o autor faz um apanhado do conteúdo de cada capítulo e o apresenta no início para dar ciência ao leitor da principal partição do trabalho. O *abstract* de um artigo em revista especializada deve reproduzir as informações centrais do texto maior do qual deriva. Para verificar similitudes e diferenças em relação a recursos lingüísticos e elementos de constituição do *abstract*, Fluck aponta para a necessidade de se fazer abordagens contrastivas entre *abstracts* de artigos de diferentes áreas do conhecimento científico.

Para FLUCK (1988: 69), os *abstracts* são “reproduções comprimidas dos conteúdos de textos de todo tipo, especialmente de livros e publicações em revistas, para fins de documentação” (“*komprimierte Inhaltsangaben von Texten aller Art, insbesondere von Buch- und Zeitschriftenpublikationen, für Dokumentationszwecke*”). São textos independentes, que acompanham paralelamente os textos originais, mas que podem aparecer também separadamente, em serviços de informação e documentação, como em bancos de teses e dissertações de bibliotecas virtuais. A finalidade: por meio deles, o leitor tem acesso ao conteúdo de publicações de uma especialidade qualquer com rapidez e sem perda de tempo; assim, ele pode decidir qual publicação gostaria

de ler no original. (WESSNER 1980: 418 *apud* FLUCK, 1988:69). O *abstract* destinado a um público específico (acadêmicos, pesquisadores) deve conter informações científicas relevantes para esse tipo de leitor (KOBELITZ 1974: 22 *apud* FLUCK 1988: 69).

Fatores constitutivos do abstract

Com o objetivo de facilitar ao usuário o julgamento da relevância do texto original para seus próprios propósitos e necessidades, consideram-se os seguintes fatores que entram na constituição de um *abstract*:

- *autor / produtor de texto*: (a) resumo feito pelo autor; (b) resumo feito por outro;

- *forma do resumo*: (a) em forma de tópico (*Schlagwort*); (b) resumo da estrutura do texto original; (c) resumo do conteúdo do texto original (*Textreferat*);

- *conteúdo informativo*: (a) resumo informativo; (b) resumo crítico;

- *localização desse tipo de comunicação*: veículo da mídia impressa e eletrônica;

- *relação do resumo com o texto original*: (a) deriva do texto original, (b) não avalia o conteúdo do texto original, (c) não ultrapassa o conhecimento contido no texto original, (d) *reprodução fiel do conteúdo do texto original*, sobretudo em relação à informação central do original,

(e) *redução formal do texto original*, independente da extensão real deste. A redução da extensão deve corresponder a uma média entre 10 a 20 % do original. Dessa maneira, a extensão do *abstract* pode variar consideravelmente, dependendo da extensão do texto maior. Segundo os estudiosos do assunto, na leitura de um *abstract* o usuário economiza 0,9 (nove décimos) do tempo de leitura que levaria se lesse o original integral (WESSNER 1980: 420ss. *apud* FLUCK 1988:70).

O produtor do **abstract** deve possuir conhecimento técnico, conhecimento dos métodos de referência e competência linguística.

FATORES RELEVANTES DO PROCESSO DE *ABSTRACTING*:

O produtor do texto orienta-se pelo texto original passando pelo seguinte processo:

- faz uma leitura completa do original, redige o novo texto, recapitula o conteúdo do texto original;
- faz uma seleção dos dados relevantes do conteúdo, o que o leva a tomar notas, grifar etc.; com base nesses dados, elabora a reprodução do conteúdo.

Fatores objetivos e subjetivos que entram no processo de produção do *abstract*:

1. *Fonte de informação*:

- é influenciada pelo seu objeto, sua temática, seu caráter (teórico ou aplicado); é preciso verificar se cada especialidade técnico-científica dispõe de recursos linguísticos ou textuais próprios dessa área de especialização (que se reflete no conteúdo, na extensão, na forma linguística).

2. *O produtor do texto (redator)*:

- deve possuir qualificação na área de especialização, dominar os métodos de extrair do texto original seu conteúdo básico (pressupõe conhecimento técnico, conhecimento de métodos de referência, competência linguística)

- deve possuir conhecimento das necessidades específicas de informação/

interesses do usuário (receptor / leitor)

- deve saber aplicar adequadamente as normas, padronizações e convenções para publicação adotadas pelos editores da revista

3. *Usuário (receptor do abstract)*

São fatores relevantes para avaliar a intencionalidade desse gênero textual questões como:

- A quem ele se dirige? A colegas da especialidade? Ao leigo?
- Quais as informações prévias pressupostas? Qual a necessidade da informação específica?

Tudo isso tem efeito na estrutura do texto, na utilização da terminologia técnica, bem como na atenção dada às marcas de completude, precisão, objetividade, brevidade.

4. *Normas, padrões, convenções*

Atinge igualmente os aspectos semântico, lingüístico, formal e leva à questão da normalização do texto e sua aplicação na prática. Os pontos relevantes para a análise e estrutura das informações são: os objetivos da pesquisa, o método empregado, os resultados alcançados, as consequências, as aplicações.

Considera-se o cuidado de evitar formulações redundantes, e de fazer uso da terminologia já estabelecida, sem, no entanto, usar abreviaturas e acrônimos (de tal modo que os textos possam ser lidos até por leigos, daí, a necessidade de elaborar textos legíveis e compreensíveis). A preocupação de ser legível e compreensível liga-se ao processo de publicação, de armazenamento de dados no sistema computacional e nos serviços de documentação.

5. *Escolha do idioma do abstract*

Se o texto original é em alemão, a revista pode exigir o *abstract* em português e em inglês. A normalização/padronização varia de acordo com a orientação dada pelos editores de cada revista. Em geral, a escolha do idioma do *abstract* é influenciada pelos conhecimentos de língua estrangeira do referente e das normas de publicação do veículo da mídia. Como muitas revistas científicas publicam *abstracts* em dois ou mais idiomas, constata-se, em cada caso, qual é o *abstract* originalmente apresentado e o outro; é freqüente uma tradução quase literal do texto original do *abstract*. O que os editores recomendam, em geral, é que resumos escritos em língua estrangeira passem pelo crivo de um falante nativo ou de um não-nativo realmente competente na língua ou línguas estrangeiras escolhidas.

CAMINHO COGNITIVO DE ANÁLISE E SÍNTESE DO PROCESSO DE *ABSTRACTING*

- Compreensão interpretativa (conhecimento cotidiano, conhecimento especializado, conhecimento de texto)
- Conhecimento das convenções, normas, padronizações estabelecidas para o gênero textual
- Conhecimento prévio das necessidades e interesses do usuário do texto
- Conhecimento da natureza do veículo da mídia (grau de especialização, grau de objetividade requerida)
- Conhecimento do ato de fazer referência, saber relatar (descrever, criticar, tornar o texto legível e compreensível)
- Relação do *abstract* com o texto original (função comunicativa do texto – relação texto/usuário)

FATORES TEXTUAIS QUE ORIENTAM O PROCESSO DE ABSTRACTING

FLUCK (1988: 72) desenvolve os seguintes passos que envolvem esse processo:

1. Análise das informações do texto original (compreensão textual interpretativa); objetos de estudo: ciências e técnicas. (1) Consideração da temática, do problema, dos métodos, resultados e consequências; (2) análise da estrutura argumentativa e textual (forma, extensão, linguagem).

2. Síntese das informações: (1) seleção dos conteúdos; (2) redução do texto aos dados relevantes: comprimir, recodificar.

3. Extração dos fatos e objectualidades: redução da extensão.

4. Fixação dos dados relevantes do conteúdo, evitando redundâncias e paráfrase problemáticas; escolha de recursos linguístico-textuais apropriados ao gênero textual.

5. Marcas morfossintáticas da compactação de informações: nominalizações, adjetivações, seqüências de substantivos. Marca de impessoalidade: esco-

lha da 3ª. pessoa do singular para descrição de temas, métodos e resultados. Emprego de formas passivas e apassivadoras. Uso (habitual) do presente do indicativo. Uso frequente de sintagmas preposicionados e de subjunções.

6. Estruturação do texto: Uso de marcas prototípicas de estruturação (*Gliederungssignale*), fórmulas como: “*zunächst – darüberhinaus – abschließend*”, “primeiramente – em seguida – por último”. A estruturação interna a seguir: “*feststellen – beschreiben – referieren zur Anwendung*”, “constatar – descrever – indicar para possível aplicação”. Uso de fórmulas prototípicas de introdução textual: “*Die vorliegende Arbeit behandelt ...*”, “O presente trabalho trata de ...” e fórmulas semelhantes. Segue-se a apresentação da problemática descrita pelo autor e os resultados, bem como a indicação das possibilidades de aplicação, as consequências, as conclusões. O uso de citação direta na formulação dos propósitos do autor ou dos resultados da pesquisa resulta numa relação explícita do *abstract* com o texto original. Para evitar paráfrases problemáticas, são frequentes

formulações do tipo: “*Der Autor/ Verfasser untersucht/prüft/kritisiert/stellt vor...*”, “O autor analisa/ examina/ critica/ apresenta ...”.

CONCLUSÃO

Saber escrever um *abstract* é essencial para o pesquisador em qualquer área do conhecimento. É um exercício que implica desencadear na mente do indivíduo conhecimentos de vários tipos, culminando na captação do conteúdo central de um texto mais abrangente expresso textualmente de forma concisa, clara e objetiva. Dentro desse formato textual compacto, o *abstract* pode variar de extensão (até um limite preestabelecido pelos editores da publicação) dependendo do conteúdo e extensão do texto maior do qual deriva: a tese/dissertação ou o texto elaborado de uma conferência permitem que o *abstract* contenha uma divisão interna em itens correspondente a cada capítulo e uma síntese das ideias principais tratadas em cada segmento. O *abstract* de um artigo técnico-científico conterá apenas o conteúdo informacional básico do mesmo. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLUCK, Hans-Rüdiger. “Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte ‘abstract’”. In: GUTZMANN (ed.). *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr 1988, p. 67-90.
- NOMURA, M. “Text, Image and Translation. The Example of Advertising in German and in Brazilian Portuguese in a Globalized Context”. *Translation in Context*. Ed. by Andrew Chesterman, Natividad G. San Salvador, Yves Gambier. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin’s, 1998, p. 261-270. (Abreviatura adotada no artigo: TC)
- NOMURA, M. *Linguagem funcional e literatura. Presença do cotidiano no texto literário*. São Paulo: Annablume, 1993.
- Normas para Publicações da UNESP*. Vol. 1: *Artigos de publicações periódicas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.
- Normas para Publicações da UNESP*. Vol. 4: *Dissertações e teses. Do trabalho científico ao livro*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 15ª. ed. rev. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

Fontes dos exemplares de *abstracts*:

Pandaemonium Germanicum. *Revista de estudos germanísticos*. (Abreviatura adotada: PG), números 1/1997, 2/1998, 10/2006. Os exemplos de resumos de tese e dissertação foram retirados de trabalhos de obtenção de grau da área de literatura e de lingüística alemã, disponíveis na biblioteca virtual da FFLCH/USP. Por razões de ética, os nomes dos autores dos trabalhos foram suprimidos, bem como os títulos dos respectivos trabalhos acadêmicos.

Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch

Mais que um dicionário

Izabela Maria Furtado Kestler | UFRJ

Trata-se de um dicionário que é mais que um dicionário no sentido estrito do termo. Em suas 1.124 páginas e a um preço bastante razoável, 16,95 Euro, esse dicionário Langenscheidt traz não só as explicações das palavras, verbos, e expressões idiomáticas com exemplos claros de seus respectivos usos, como também várias páginas coloridas com imagens agrupadas segundo o princípio dos grupos de palavras (*Wortfelder*). Ou seja, numa das páginas coloridas com imagens inserida no volume são exibidos todos os tipos de vestimentas possíveis. Nesse sentido, o Dicionário Langenscheidt segue o modelo consagrado dos *Bildwörterbücher* da Editora Duden. Uma novidade relevante nesse Dicionário é o fato de inúmeros verbetes conterem a marcação do nível respectivo de vocabulário exigido nas provas de proficiência do idioma alemão, segundo o *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Um exemplo é o verbete *Bett* com a marcação A1.

Além disso, esse Dicionário traz importantes anexos: um anexo com a gramática da língua alemã; uma lista de verbos regulares e irregulares; e mais outro anexo com informações úteis sobre a Alemanha, Áustria e Suíça. O anexo mais relevante, no entanto, é aquele que contém exercícios relacionados ao próprio dicionário, ensinando o aprendiz da língua alemã como otimizar o emprego do dicionário em seu processo de aprendizado do idioma. É sabido que uma das estra-

tégias de aprendizado mais importantes segundo o modelo da autonomia do aprendiz, classificada como estratégia de elaboração linguística, consiste em aprender a utilizar eficientemente o dicionário. E nesse caso não se trata do dicionário alemão-português e sim do dicionário de alemão propriamente dito. Por essa razão, esse novo dicionário Langenscheidt é um produto altamente recomendável, pois além de apresentar o básico de um dicionário, traz uma espécie de passo-a-passo



de como se pode otimizar o uso do dicionário no aprendizado do idioma alemão. Esse diferencial que o Dicionário Langenscheidt apresenta – se o compararmos a outros dicionários igualmente abrangentes em termos de conteúdo – torna esse produto sumamente importante em termos de ensino/didática do idioma alemão. Ele é recomendável também para aqueles que já dominam relativamente bem o idioma, pois auxilia enormemente a redação de textos claros e corretos em alemão. ■

Rund um **das Wort**

Antônio Lisboa Rego | Goethe-Institut Rio de Janeiro

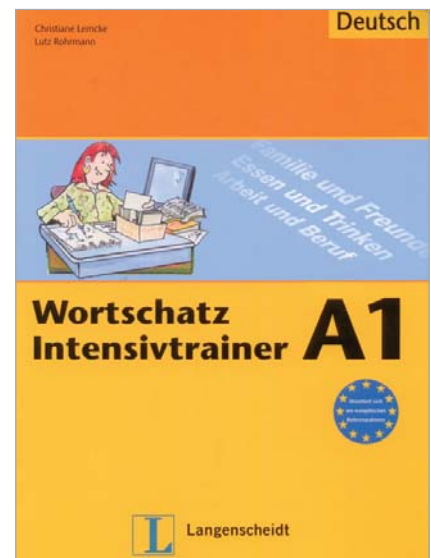
Wer häufig übt, hat mehr Chancen, sich Neues am besten einzuprägen. Das könnte der Grundgedanke der Reihe *Intensivtrainer* lauten. Zu dieser Serie gehören Bände zu den Bereichen Grammatik, Schreiben und Wortschatz auf den Niveaus A1 und A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

Der Band *Wortschatz Intensivtrainer A1* ermöglicht gründliche Einübung und Festigung des Wortschatzes auf dem Anfängerniveau. Er hat drei Teile: Tipps zu Aussprache und Rechtschreibung; thematischen Wortschatz; Lösungen. Der besonders gut erarbeitete erste Teil hilft jedem Lerner, denn dort gibt es grundlegende und unerlässliche Phonetikhinweise. Da jedes Wort zuerst als Lautsequenz im Gehirn gespeichert wird, ist das Buch wissenschaftlich auf der Höhe seiner Zeit. Der dritte Teil ist eigentlich der Lösungsschlüsselanhang.

Der zweite und Hauptteil setzt sich aus 16 Kapiteln zusammen, die durchschnittlich aus vier Seiten bestehen. Die vom GER / Profile Deutsch vorgesehenen

Themen werden hier methodisch und konsequent behandelt. Zu Beginn setzt man sich mit einer Liste von Wörtern und Redewendungen auseinander. Vokabeln werden also nicht isoliert vorgestellt, sondern in einem kommunikativen Zusammenhang. Die Vokale werden mit den konventionellen Zeichen für kurz und lang gekennzeichnet, so dass der Lerner auch seine phonetische Produktion mitüben kann. Eine weitere Hilfe diesbezüglich stellt die Audiodatei zu dieser Einführungsvokalelliste dar, die im Internet kostenlos zu hören ist. Die Einleitungsseite schließt mit Aussprachetipps, wichtigen grammatischen Informationen sowie nützlichen und praktischen Lernstrategien ab.

Die Übungen selbst sind verschiede-



ner Art und zielen auf die Entwicklung der handelnden Kompetenz des Lerners ab. Zwar gibt es Übungen auf der Wortebene (Wort-Bild-Zuordnung, Wortschlange, Silben- und Kreuzworträtsel), aber das Angebot umfasst vor allem kommunikationsfördernde Formen wie zum Beispiel Dialoge, E-Mails und Postkarten.

Die visuelle Präsentation lässt nicht zu wünschen übrig. In der Tat unter-

stützen zahlreiche Fotos und die immer lernermutigenden Illustrationen von Theo Scherling das Übungsmaterial herausragend. Auch wenn grammatische Kenntnisse indirekt verlangt werden (Konjugation!), steht die Wortschatzarbeit stets im Vordergrund. Hierbei werden wichtige Erkenntnisse der neueren Sprachlern- bzw. Gehirnforschung

berücksichtigt, z. B. bekannt vor unbekannt, Wörter in Paaren lernen, Kollokationen. Lobenswert ist ohnedies die weitere Auseinandersetzung mit dem Lexikon als ergänzende Aktivität.

Die Arbeit mit dem Heft schließt sich auf diese Weise an den gesamten Lernprozess an.

Wortschatz Intensivtrainer A1 als Hilfsmittel kann man deswegen sowohl im Gruppenunterricht Deutsch als Fremdsprache im Kurs als auch zum Selbstlernen verwenden. ■

Sicher und **selbstständig**

Antônio Lisboa Rego | Goethe-Institut Rio de Janeiro

Der Lernerfolg und das Sprachenlernen schlechthin in der Mittelstufe sind im Zeitalter des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens unausweichlich mit dem Konzept der selbstständigen Sprachverwendung verknüpft. Um dieses Prinzip zu bestätigen, braucht man nur noch *Aspekte B2* kennen zu lernen. Das Lehrwerk kommt dem Anliegen, Argumentationsfähigkeit zu entwickeln, Wortschatz zu erweitern und Grammatikkenntnisse zu ergänzen, gerade zupass.

KONZEPT

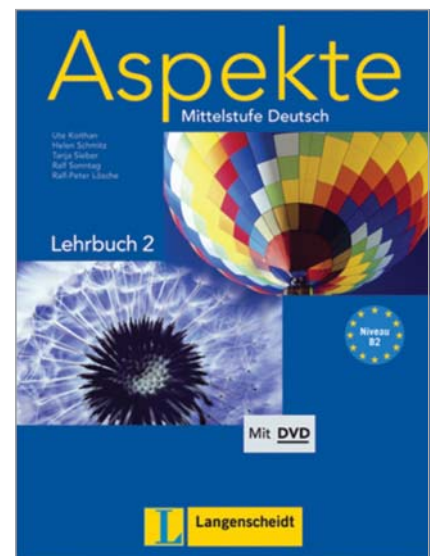
Dass das Lehrwerk konsequent die Beschreibungen vom GER übernimmt, liegt auf der Hand. Ein Mitglied des Autorenteam hat nämlich auch an der deutschen Fassung von *Profile* teilgenommen. Die didaktische Konzeption macht das Lehrwerk ideal für den Gebrauch in DaF-Kursen. Lerner- und lehrerfreundlich, erspart es allen Stress und bringt wie automatisch zum Erfolg. Die Komponenten ergänzen das Angebot, tragen zum Lernen bei und motivieren die Lerner zur intensiven Auseinandersetzung.

THEMENWAHL

Alle Themen richten sich an die Bestimmungen von GER für das Niveau B2 und 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 Heimat und Kommunikation als auch abstrakte etwa Gefühle und Finanzen.

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 Materialien. Hör- und Lesetexte unterschiedlicher Sorte und Länge wenden sich zum Teil authentischen Situationen und Sachverhalten zu. Darin kann man anhand eines zahlreichen Strategienrepertoires die für Niveau B2 vorgesehenen Rezeptionskompetenzen mit Erfolg entwickeln. In jeder der zehn Lektionen wird ein Thema

unter verschiedenen Aspekten dargestellt bzw. behandelt, sei es deskriptiv, kritisch, ironisch, sei es aus einer literarischen, spielerischen Perspektive betrachtet. Diese diversen Blickpunkte beeinflussen selbstverständlich auch die modular angelegten Lernsequenzen. Im doppelseitigen Auftakt spielen Wortschatzdarbietung und Präsentation der Lernziele nach GER-Bestimmungen die wichtigste Rolle.

Die Form der Präsentation wiederholt sich aber nicht: mal haben wir eine Collage, mal ein Spiel, mal ein Audio; von Langeweile darf gar nicht die Rede sein. Dann folgen drei auch doppelseitige Bausteine, in denen man jeweils eine Kompetenz (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) üben kann. Selbstverständlich kann man neben der Hauptfertigkeit auch eine zweite oder dritte trainieren, sie kommen im Sprachgebrauch bekanntlich nicht isoliert. Wichtig ist, dass die Grammatik in Zusammenhang mit einer kommunikativen Kompetenz vermittelt wird, hier erweist sich explizit ihre dienende Funktion. 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.

Listen und Anhänge ergänzen das Lehrbuch mit relevanten Beiträgen zum Selbstlernen. Die Aufgaben im Lehr- und Arbeitsbuch, die auf die Prüfungen zum B2-Niveau des Goethe-Instituts und von TELC vorbereiten, stellen zweifellos eine nützliche Hilfe für Lerner dar, die abschließend ihre Kenntnisse nachweisen möchten.

KOMPONENTEN

Das Arbeitsbuch, durch Vielfalt und Kreativität gekennzeichnet, bietet weitere Möglichkeiten, zu jedem Kapitel alle Kompetenzen reichlich zu trainieren und bringt auch die CD-ROM mit Audio-dateien zur Prüfungsvorbereitung. Die erste Doppelseite allerdings ist der Wortschatzwiederholung und -erarbeitung gewidmet. Die Lerner können sich für die Übungen entscheiden, deren Schwerpunkt sie noch bewältigen müssen. Auf diese Weise zeigt sich *Aspekte B2* 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) und Listen (Wortschatz, Nomen-Verb-Verbindungen, Adjektive und Substantive mit

Präpositionen, unregelmäßige Verben).

Sehr lobenswert in *Aspekte B2* ist die (fakultativ) beigelegte DVD. Damit kann man das Hörsehverstehen optimal üben, weil es um authentisches und hochaktuelles Material geht mit einer verblüffend guten 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. Die bausteinartige Strukturierung aller Lektionen soll aber die Lehrkraft dazu ermutigen, ohne viel Mühe solch eine Aufgabe abzufertigen. Vor allem kommt hier der mündlichen Kommunikation einen gerechten Wert zu. Sie ist an der ersten Stelle unter den Fertigkeiten, gefolgt von Lesen, Hören und Schreiben. Sicher können Lerner sich mit Hilfe von *Aspekte B2* entfalten in ihrer Fähigkeit zu argumentieren und in Deutsch als Fremdsprache selbstständig zu handeln. ■

Um Alemão Comercial mais perto do que **se imagina**

Luciano Tavares Lima | Instituto Cultural Germânico/Goethe-Institut Rio de Janeiro

Foi com o objetivo de auxiliar quem estuda alemão na resolução rápida e eficiente das pequenas tarefas, nas quais escrever textos é necessário – seja na vida cotidiana, quanto no ambiente profissional – que a editora Langenscheidt acabou de lançar a obra *Schreiben in Alltag und Beruf – Intensivtrainer A2/B1* de Christian Seiffert. O livro aborda temas centrais, modernos, e revela uma linguagem comercial bem mais próxima da realidade do que se imagina.

O desenvolvimento de habilidades para a produção de textos escritos poucas vezes ocupou uma posição de destaque, tanto nas obras didáticas adotadas pelos cursos, quanto nas atividades em sala de aula de alemão como língua estrangeira. A preferência pela expressão oral acabou então por provocar um certo déficit no aprendiz, que foi pouco treinado e motivado a realizar tarefas escritas simples e cotidianas, principalmente em seu ambiente de trabalho.

A comunicação profissional se faz também, e intensamente, por meio escrito: é um confronto diário com textos que envolvem correspondências comerciais, e-mails e memorandos, assim como

também um simples preenchimento de formulários ou listas de compras. Até mesmo alguns textos considerados como típicos da vida social ou pessoal, como um convite ou um cartão de desculpas ou agradecimento, podem também apresentar um viés profissional, já que contribuem para as boas relações pessoais e, assim, para um bom ambiente de trabalho. Nesse sentido, não só o treino do vocabulário e das formas específicas destes modelos textuais, mas o desenvolvimento das técnicas para produzi-los passam a ser uma necessidade, ainda não tão consciente, mas existente, em sala de aula. *Schreiben in Alltag und Beruf – Intensivtrainer A2/B1* chega para suprir essa demanda.



O que primeiramente chama a atenção em relação ao livro é a sua apresentação visual agradável para o leitor: há uma clara ordenação visual dos textos, das tarefas, dos diagramas e ilustrações. Engana-se quem espera um conteúdo denso e técnico: os temas de fácil compreensão e aplicação são divididos em seis capítulos, a saber: 1. *Geschäftsbrief und geschäftliche E-Mail*; 2. *Termine, Termine*; 3. *Notizen und Berichte*; 4. *Persönliches in Alltag und Beruf*; 5. *Bestellungen und Aufträge*; e

6. *Arbeitssuche und Arbeitsplatz*. Cada capítulo, por sua vez, é dividido em várias seqüências que abordam temas mais específicos e ampliam as possibilidades de comunicação. O sexto capítulo *Arbeitssuche und Arbeitsplatz* apresenta uma seqüência de certa forma lógica de subtemas: *Stellengesuch, Bewerbungsschreiben, Tabellarischer Lebenslaufe Kündigung*.

Em sua concepção o livro pode ser trabalhado tanto como material único em aula de alemão comercial, como material didático auxiliar em cursos de alemão em geral. Destinado para alunos dos cursos a partir do nível A2, o livro não apresenta uma progressão temática rígida e, desta forma, o professor fica livre para escolher qual tema usar e quando.

O ato de escrever tem como objetivo

um produto, seja em forma de carta, e-mail ou até cartão de aniversário. O foco desse livro está na produção escrita, isto é, no treino das habilidades necessárias para que o processo *palavra* → *frase* → *texto* seja feito de forma consciente e, através de vários exercícios, espontânea. Nesse sentido há exercícios que envolvem o aprendizado e o treino do vocabulário, de verbos e de conectores; assim como exercícios, nos quais o aluno se conscientiza das regras e os parâmetros formais do texto comercial.

Ao final de cada capítulo há uma série de dicas de autor, que levam o aluno, por exemplo, a aplicar os conteúdos e as técnicas aprendidas no material didático em uma atividade do cotidiano profissional. Numa clara conexão como a atualidade, na qual a maioria dos textos é escrita em um computador, o autor sugere,

inclusive, que muitos dos exercícios propostos sejam feitos no próprio editor de textos disponível. O livro dispõe ainda em anexo a solução dos exercícios e uma lista temática de vocabulário, que pode ser usada pelo aluno para a confecção de um glossário em sua língua materna.

Schreiben in Alltag und Beruf traz uma rara possibilidade para o seu público de professores e alunos de alemão: o aprendizado de técnicas para a confecção de textos em situações cotidianas, assim como a aplicação desse aprendizado no dia-a-dia profissional. É a linguagem do alemão comercial apresentada em uma obra didática de formato descomplicado e acessível. ■

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Kast, B., *Fertigkeit Schreiben*, München: Langenscheidt 1999

Seiffert, C., *Schreiben in Alltag und Beruf Intensivtrainer A2/B1*, Berlin: Langenscheidt 2009

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. ■
