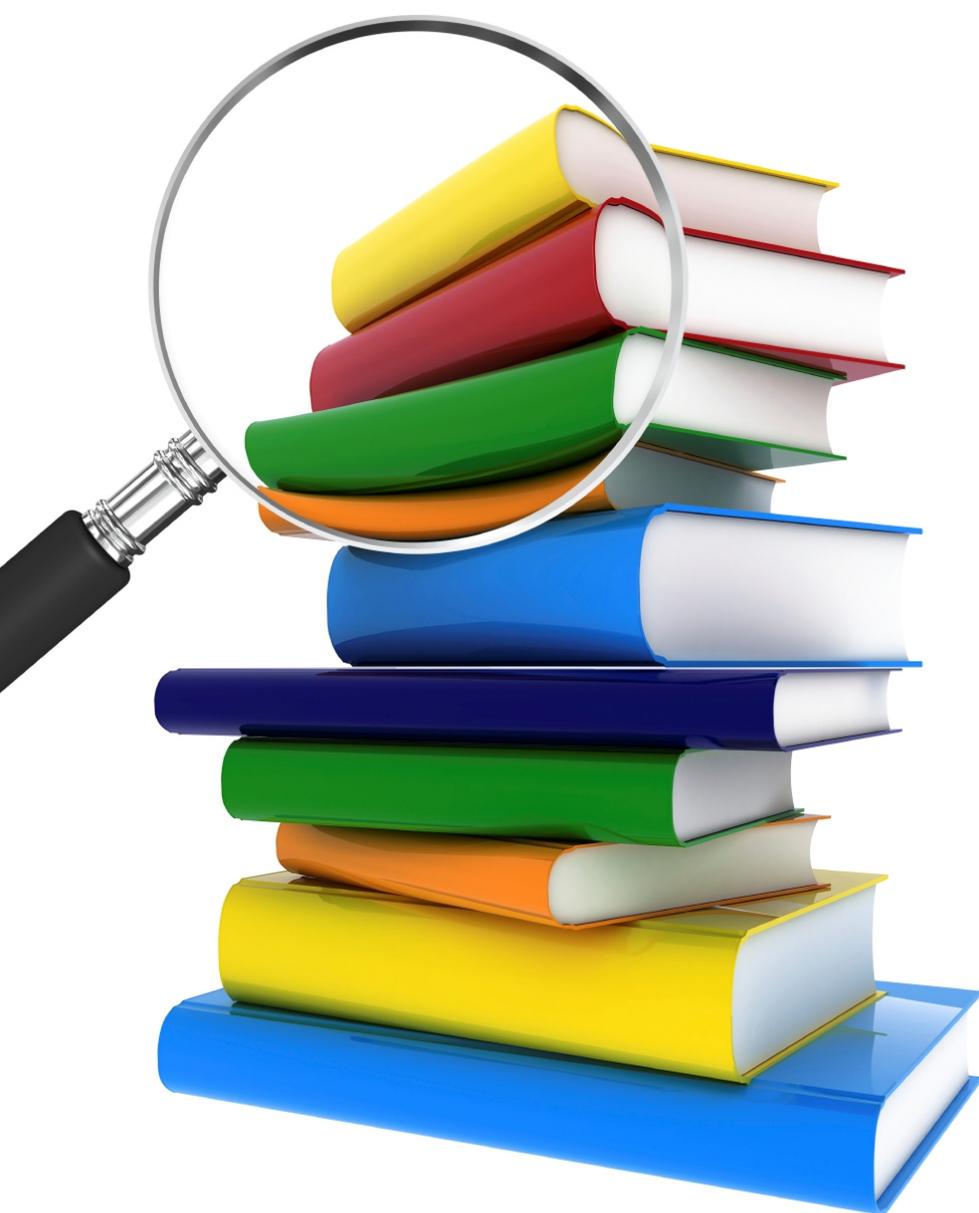


ABRAPA
projekt

SETEMBRO DE 2012 | Nº 50

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Ensino de alemão-padrão para **falantes de Hunsrückisch** no Brasil: **uma proposta de pesquisa**

Aktuelle Ansprüche an die brasilianische Auslandsgermanistik

Textos Literários como **Possibilidade de Incentivar a Aprendizagem Cultural: Teoria e Prática**

Cornelsen



Langenscheidt
 ...weil Sprachen verbinden

Hueber Freude an Sprachen



Klett

Seit August 2009 obliegt die Redaktion der Fachzeitschrift Projekt dem ABraPA-Vorstand in Minas Gerais, der sich mit der diesjährigen Ausgabe verabschiedet. Im Redaktionsteam sind: Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Präsident der ABraPA 2009-2012; Magali dos Santos Moura, Dozentin an der UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Ulrike Schröder, Dozentin an der UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Dozent am Goethe-Institut Rio und an der UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) und Mônica Maria Guimarães Savedra, Dozentin an der UFF (Universidade Federal Fluminense).

Wir freuen uns besonders darüber, Ihnen mitteilen zu können, dass sich die 2011 eingeführte Onlineversion von Projekt bewährt hat und brasilien- sowie weltweit eine viel breitere Leserschaft erreicht hat. Mit dem Onlineformat möchten wir demzufolge unsere Projekt-Arbeit fortsetzen, deren diesjähriges Ergebnis jetzt vorliegt.

Die vorliegende Ausgabe widmet sich in erster Linie der Veröffentlichung akademischer Artikel von Verbandsmitgliedern verschiedener Regionen Brasiliens. Hier finden Sie Beiträge zu Sprachenpolitik, Literatur, Unterrichtspraxis und Interkulturalität. Überdies bieten wir Ihnen zwei Rezensionen: Die erste befasst sich mit dem DaF-Lehrwerk *Alltag, Beruf & Co.*, die zweite setzt sich mit dem neuen Lehrbuch *Wissenschaftsdeutsch*, einem Lehrwerk für die Stufen B2-C2, auseinander.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre! ■



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

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

► **ABRAPA**

Josiane Richter
A/C Goethe-Institut
Rua 24 de outubro, 112
Porto Alegre - RS
90510-000
www.abrapa.org.com
abrapa@abrapa.org.com

► **AMPA**

Erika Hansen Gonçalves
A/C Cultura Alemã
Rua do Ouro, 59 -30220-000
Belo Horizonte - BH
www.ampamg.com
ampa.brasilien@gmail.com

► **APPLA**

Dionei Mathias
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S. de Quadros, 33

80050-030 Curitiba – PR
www.appla.org.br
applapr@hotmail.com

► **ACPA**

Mariane Pfeiffer Soares
Rua Nazareno, 358 - Glória
89217-008 - Joinville - SC
marianepsoares@yahoo.com.br

► **APANOR**

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

► **APPA-SP**

Martha Heymer Pretola

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

► **ARPA**

Josiane Richter
Rua 24 de Outubro, 112
Porto Alegre – RS
90510-000
josirichter@yahoo.com

► **APA-RIO**

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

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 50 - Setembro de 2012 – ISSN 1517-9281

ABRAPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

Diretoria

PRESIDENTE Josiane Richter
VICE-PRESIDENTE Rosângela Messa
1ª SECRETÁRIA Merlinda Kohl
2ª SECRETÁRIA Karen Pupp Spinassé
TESOUREIRA Raquel Vetromilla

Conselho Editorial

Geraldo Luiz de Carvalho Neto, Magali dos Santos Moura, Ulrike Schröder, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Mônica Maria Guimarães Savedra

Editores Regionais

APPA

Martha Heymer Pretola
appasaopaulo@uol.com.br

ACPA

Mariane Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APPLA

Dionei Mathias
dioneimathias@gmail.com

APA-RIO

Ebal Bolacio
contato@apario.com.br

AMPA

Erika Hansen Gonçalves
erika.ahgoncalves@gmail.com

ARPA

Josiane Richter
josirichter@yahoo.com

APANOR

Edvani Alves de Lima
edvani@ccba.org.br

Projeto Gráfico

Andréa Vichi
andreavichi@ig.com.br

Correspondência

Projekt – Revista dos Professores
de Alemão no Brasil
Conselho Editorial – a/c Werther Institut
Rua Santo Antonio 589 – Juiz de Fora/MG
CEP 36015-000 – 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.

AN DIE LESER EDITORIAL	01
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	03
Ensino de alemão-padrão para falantes de Hunsrückisch no Brasil: uma proposta de pesquisa <i>Martina Meyer</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	07
Aktuelle Ansprüche an die brasilianische Auslandsgermanistik <i>Giovana Lorena Ribeiro Chaves</i>	
LITERATUR LITERATURA	13
Die Germanistik in Brasilien und der geringe Einbezug von literarischen Texten in gängigen Lehrwerken <i>Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos</i>	
LITERATUR LITERATURA	19
Textos Literários como Possibilidade de Incentivar a Aprendizagem Cultural: Teoria e Prática <i>Maria Carolina Moccellini de Farias</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	26
DaF lernen in Brasilien: offene Unterrichtsformen, offene Perspektiven <i>Bernardo Limberger e Sandra R. Pili Bohlsen</i>	
SPRACHENPOLITIK POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	33
Deutsch als Begegnungssprache in Briefaustauschprojekten <i>Robson Carapeto-Conceição</i>	
INTERKULTURALITÄT INTERCULTURALIDADE	40
Recursos de polidez e interculturalidade presentes no material de DaF <i>Max Clark de Castro Cunha</i>	
REZENSION RESENHA	46
Für eine ganzheitliche Alltagsperspektive: Das DaF-Lehrwerk Alltag, Beruf & Co. <i>André Ming Garcia e Priscilla Pessutti Nascimento</i>	
REZENSION RESENHA	49
Uni-Deutsch 1 - Wissenschaftsdeutsch <i>Fernando Gil de Andrade e Geraldo de Carvalho</i>	

Ensino de **alemão-padrão** para falantes de Hunsrückisch no Brasil: **uma proposta** de pesquisa

Martina Meyer | UFPR/Universidade de Leipzig

O presente texto objetiva apresentar o projeto de pesquisa que venho desenvolvendo no âmbito do mestrado acadêmico, refletindo sobre algumas questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem de alemão-padrão em contextos de bilinguismo no sul do Brasil e as implicações do estudo da relação entre a língua materna do aluno e a língua-alvo para a didática.

Em decorrência da imigração alemã, iniciada na primeira metade do século XIX, é comum encontrar, até hoje, no sul do Brasil, comunidades em que a língua materna dos falantes, usada no dia a dia, é uma variedade do alemão. Trata-se de uma língua de imigração, que, no contexto brasileiro, adquiriu traços de outras variedades e também do português, distanciando-se, assim, do alemão-padrão ensinado nas escolas. A existência dessas comunidades é constantemente usada como argumento para implantar o ensino de alemão como língua estrangeira nessas regiões. “Pouco se discute, porém, as especificidades desse contexto de ensino e os aspectos determinantes da didática para falantes com conhecimentos prévios de uma variedade dialetal” (ALTENHOFEN &

SCHLATTER 2007:101). Pelo seu caráter dialetal e, conseqüentemente, de uso estritamente oral e de *status* social de menor prestígio, essa língua de imigração falada nas colônias¹ é, muitas vezes, negligenciada por professores de alemão-padrão e pela escola, isto é, as divergências entre o alemão-padrão e a variedade são tratadas, nesse contexto, como interferências negativas no aprendizado daquela. Exemplo disso é evidenciado no estudo realizado por SPINASSÉ (2009), que observa, a partir de análise empírica, a tendência por parte dos professores de alemão-padrão a deixar de lado ou até mesmo proibir o uso do dialeto em sala de aula e também no plano didático/metodológico do ensino da língua. Em vista disso, a pesquisa que pretendo, em linhas gerais,

preocupa-se em discutir esses aspectos de transferência e/ou interferência linguística que ocorrem no processo de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras e propor um aparato teórico que permita desenvolver um treinamento estratégico a partir dessas transferências nos diversos níveis linguísticos, de modo a tornar o aprendizado bem sucedido. Nesse sentido, trata-se de determinar até que ponto os conhecimentos e competências dialetais do aluno podem interferir negativamente no aprendizado do alemão-padrão e em que sentido eles podem ser vistos como transferências positivas, usando os erros ou problemas de aprendizagem do aluno como ferramentas estratégicas a seu favor no contexto de sala de aula, relacionado diretamente à prática de ensino de línguas estrangeiras.

Nos estudos de Alemão como Língua Estrangeira (*DaF – Deutsch als Fremdsprache*) e mesmo nas discussões no âmbito da Linguística Aplicada em geral, percebe-se uma carência metodológica que contribua para resolver problemas e questões ligadas ao uso da língua materna do aluno durante

¹ O conceito de “colônia” é empregado, aqui, no sentido de local de ocupação dos imigrantes alemães e de implementação de sua cultura no meio brasileiro.

o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Os estudos relativos à aquisição de língua estrangeira ou até mesmo as pesquisas que abordam as influências da língua materna no aprendizado de língua estrangeira, de modo geral, não se propõem a desenvolver métodos que se ocupam não só da língua-alvo, como também da língua materna do aluno, de modo a estabelecer uma relação entre ambas em prol do aprendizado construtivo e autônomo. Há, por exemplo, um grande número de discussões a respeito de estratégias de aprendizagem das diversas habilidades linguísticas a partir de métodos que trabalham a língua estrangeira por ela mesma. Em outras palavras, os estudos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras carecem de discussões que coloquem em jogo não apenas a língua-alvo em si, como também a primeira língua do aluno (*Ausgangssprache*) e suas influências no processo de aprendizado daquela. Acredita-se que os pré-conhecimentos do aluno podem ajudar no desenvolvimento de sua autonomia através de um treinamento estratégico que lhe proporcione ferramentas a fim de estabelecer ligações entre sua língua materna e a língua-alvo. Assim, um dos objetivos primordiais do trabalho é trazer essas questões, na tentativa de desenvolver um aparato teórico e metodológico que valorize a língua materna e as transferências linguísticas que comumente ocorrem durante o aprendizado de língua estrangeira, especialmente quando se trata de duas línguas semelhantes, de mesma base histórica.

Alguns estudos, como por exemplo KROLL & DE GROOT (2007), apontam que o conhecimento do aluno em sua língua materna ou em outras línguas pode facilitar o acesso a uma língua estrangeira. Diz-se, com isso, que quanto mais línguas

se sabem, menos exaustivo se torna o caminho para a aprendizagem de uma nova língua. Partindo desse pressuposto, a pesquisa proposta tem como hipótese primordial de que a competência linguística do aluno em uma variedade do alemão pode gerar transferências positivas que podem ser usadas em um treinamento estratégico na aprendizagem do alemão-padrão. Nesse sentido, até mesmo os possíveis “erros” do aluno que surgirem nesse processo podem ser utilizados a seu favor, resultando em estratégias de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um treinamento estratégico em que o aluno “aprende a aprender”, em direção a sua autonomia e êxito.

Apesar de se restringir ao aprendizado de alemão-padrão por falantes de uma variedade específica do alemão-padrão (*Hunsrückisch*), os resultados do estudo pretendem contribuir indiretamente também na reflexão sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras em outros contextos, como no ensino de espanhol por falantes de português e vice-versa, por exemplo; ou mesmo em casos em que a língua materna não pertence à mesma raiz linguística da língua-alvo, porém pode influenciar positivamente no aprendizado da mesma.

ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Um dos principais referenciais teóricos que norteiam a pesquisa é o treinamento estratégico proposto por Rebecca Oxford (1990), que desenvolve, em sala de aula, através da interação professor – aluno, um treinamento estratégico a nível consciente. Oxford divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as *estratégias*

diretas, as quais incluem estratégias de memória, cognição e compensação; e as *estratégias indiretas*, que incluem estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. LAIN (2001), em sua dissertação intitulada *Treinamento estratégico em segunda língua: ensinando o aluno a aprender*, analisa o treinamento estratégico proposto por OXFORD (1990), aplicado por ela durante dois semestres em duas situações de ensino de língua inglesa na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Seguindo os princípios de Oxford, portanto, os alunos são estimulados a usarem seus conhecimentos prévios como base para novos conhecimentos. O estudo mostrou resultados considerados satisfatórios pela autora, principalmente no que diz respeito aos objetivos do trabalho, no sentido de direcionar os alunos a uma autonomia na sua aprendizagem e conseqüente êxito através de estratégias conscientes.

Semelhantemente à proposta de Lain, a pesquisa que pretendo propõe-se a contribuir para a prática de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em um contexto específico, porém constante, no sul do Brasil. Nesse caso, coloca-se em jogo a variação existente entre duas línguas semelhantes: a língua de imigração alemã e a língua-alvo, o alemão-padrão. A metodologia do estudo tem como referências os pressupostos metodológicos de Oxford e Lain e, pela natureza de seus objetivos, requer uma pesquisa empírica no contexto-alvo da análise. Visto que os resultados são observáveis apenas a longo prazo, faz-se necessário o trabalho e acompanhamento direto e constante – senão total – de minha parte no treinamento estratégico dos alunos por, no mínimo, um semestre letivo. Nesse período serão aplicados os procedimentos de Lain para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o

emprego consciente das mesmas. Durante esse processo, a língua materna será constantemente usada como ferramenta de aprendizagem. Ela será o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias através de uma analogia constante e sistemática com a língua-alvo. Esse procedimento é possível, uma vez que as línguas em questão fazem parte de uma mesma família histórica, sendo uma variedade subordinada à outra. Para o controle serão aplicados questionários, a fim de conscientizar os alunos da utilização de estratégias. Além de questionários, será feito um trabalho didático por minha parte, no sentido de não só orientá-los quanto ao uso consciente dessas estratégias, como também tentando construir uma ponte entre o dialeto empregado no dia a dia e o alemão-padrão. Nesse processo serão treinadas as quatro habilidades básicas presentes no uso de uma língua: escrita, leitura, fala e compreensão oral através de atividades comparativas, de modo que os alunos tenham a possibilidade de reunir dados suficientes para, a longo prazo, passar a criar suas próprias estratégias na interação com o professor e com outros aprendizes. Obviamente, para um estudo dessa natureza faz-se necessário estabelecer uma distinção entre língua e dialeto (v. COSERIU 1982). Não cabe entrar, aqui, nessa distinção. É importante ressaltar, no entanto, que o ponto de vista que norteia a pesquisa parte da ideia sociolinguística de que o dialeto pode ser considerado uma língua alóctone, se observadas suas características específicas enquanto sistema linguístico, e, por outro lado, trata-se de uma variedade, um dialeto, se vinculado à sua matriz de origem.

Existe, no entanto, um número relativamente grande de falares alemães

no sul do Brasil. ALTENHOFEN (2008) reconhece, pelo menos, nove variedades dialetais provenientes de três grandes áreas linguísticas da matriz de origem, dentre as quais o Hunsrückisch/Hunsrück (ou *hunsriqueano*) e o pomerano são as mais difundidas. Uma vez que o período de pesquisa empírica será relativamente curto (um semestre), o estudo terá como base os dados de um estudo anterior (MEYER 2009), no qual analiso sete variáveis fonético-fonológicas existentes nas variantes do Hunsrückisch de acordo com o grau de dialetalidade em diferentes pontos de colonização alemã no Rio Grande do Sul. O estudo mostra a existência de diferenças fonéticas sistemáticas entre o dialeto e o alemão-padrão, evidenciando que a variação existente nessa relação não é aleatória. Assim, por exemplo, existem as variantes /ei/ e /ee/ para a variável <ei> do alemão-padrão, como em *Bein* – *Been* (pt.: *perna*) e /eu/ e /ei/ para a variável <eu>, como em *Leute* – *Leit* (pt.: *pessoas*). Neste contexto, de acordo com dados levantados pelo projeto ALMA-H (*Atlas Linguístico-Contatual das Minorias alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch*) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Kiel (Alemanha), os falantes de dialeto reconhecem o grau de dialetalidade das variedades a partir de traços linguísticos, sobretudo fonético-fonológicos. Nesse sentido, há um reconhecimento de determinadas variantes como pertencentes a uma variedade mais próxima do alemão-padrão, em contraste com outras correspondentes, porém mais distantes do padrão. Observando esse fato, torna-se coerente e legítima uma contribuição metodológica para o ensino de alemão-padrão que contemple essa variação e os pré-conhecimentos dos alunos, uma vez que tal relação pode gerar interessantes estratégias de ensino e

aprendizagem em contextos de bilinguismo.

IMPLICAÇÕES EXTERNAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Presume-se que um treinamento estratégico dessa ordem venha a contribuir não apenas para o processo de aprendizagem da língua-alvo pelo aluno, como também para a conscientização sobre a importância de seus pré-conhecimentos na língua, ao mesmo tempo em que valoriza e incentiva a diversidade linguística. Constantemente se fala, nos dias de hoje, da importância do conhecimento de mais de uma língua, não apenas para se comunicar com o mundo, mas também para competir no mercado de trabalho. Contrariamente ao que pretendia a antiga política de nacionalização do ensino durante o Estado Novo, observa-se, nas discussões atuais, uma tendência cada vez mais consistente de incentivo ao plurilinguismo e à diversidade linguística². Na prática, porém, muitas línguas minoritárias e de menor prestígio social acabam sendo desvalorizadas ou esquecidas. Há um preconceito tanto da parte da sociedade em geral, como também dos próprios falantes, que, muitas vezes, referem-se à sua língua usando termos pejorativos, como língua “feia”, “quebrada” ou, no caso das línguas de imigração alemã, “línguas de colono”. Por seu caráter de uso estritamente oral, não reconhecidas oficialmente pelo Estado e, por isso, com *status* social de menor prestígio, não conseguem conquistar um espaço em muitas instituições sociais, como a escola. Pelo contrário, nesse contexto ocorre, muitas vezes, a proibição de seu uso, mesmo em situações em que todos entendem e falam a mesma

²Um exemplo de incentivo dessa natureza é a criação, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), do Livro de Registro das Línguas, que visa reconhecer mais de 150 línguas faladas no Brasil como patrimônio nacional imaterial.

variedade. Contrariamente a isso, a pesquisa proposta pretende valorizar e incentivar o uso e o conhecimento de outras línguas e variedades, considerando o conhecimento de outra(s) variedade(s) do aluno como chance para um aprendizado bem sucedido da língua estrangeira. Nesse sentido, as possíveis interferências linguísticas ocorridas nesse processo são tidas como transferências que devem ser estrategicamente usadas para o

aprendizado do alemão-padrão. Dessa forma, torna-se possível para o aluno aproveitar os seus pré-conhecimentos relativos à variedade dialetal e suas semelhanças com a língua-alvo, desenvolvendo, assim, no decorrer do processo, sua autonomia de aprendizagem. Além disso, através da valorização do dialeto em sala de aula, espera-se combater preconceitos linguísticos e fomentar, dessa forma, a diversidade

linguística, tendo em mente o fato de que o aprendizado da nova língua não implica a proibição ou “desaprendizado” do dialeto. Não se trata, portanto, de “ensinar” o dialeto nas escolas. Trata-se, isso sim, de trazer os conhecimentos dos alunos falantes de uma língua de imigração alemã (nesse caso, o *Hunsrückisch*) para a aula de alemão-padrão, em prol do aprendizado desta variedade oficial. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.
- ALTENHOFEN, Cléo V. *Dialetos alemães falados no Brasil: origem, diversidade e contato com o português*. In: SCHNEIDER, C.; ARENDT, I.; WITT, M. (orgs.). *Entre vales e serras: fronteiras*. Anais do IX Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008.
- ALTENHOFEN, Cléo V. *Dachsprachenwechsel und Varietätenabgrenzung im Kontakt zwischen Hunsrückisch und Portugiesisch in Brasilien*. Porto Alegre (no prelo), 2009.
- ALTENHOFEN, Valesca T.; SCHLATTER, M. *Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto*. Revista *Contingentia*, Vol. 2, nov. 2007. P. 101-110.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. Longman: New York, 2001.
- COSERIU, E. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982. 44p. (Cuadernos de Linguística; 8.).
- KROLL, Judith F. & DE GROOT, Annette M. B. *Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages*. (1997) Reprinted in Chapter 18: WEI, Li (Ed.) *The bilingualism reader*. 2. edition. 2007.
- LAIN, M. S. *Treinamento estratégico em segunda língua: ensinando o aluno a aprender*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: IL/UFRGS, 2001.
- MEYER, M. *Deitsch ou Deutsch? Macroanálise pluridimensional da variação do Hunsrückisch rio-grandense em contato com o português*. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: IL/UFRGS, 2009.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- REICH, Hans H. *Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig*. In: AHRENHOLZ, B. / OOMEN-WELKE, I. (Hrgs.). *Deutsch als Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider Verl., 2008. P. 420-429.
- SCHMIDT, Jürgen E. *Versuch zum Varietätenbegriff*. In: LENZ, Alexandra N. & MATTHEIER, Klaus J. *Varietäten – Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über Kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. *Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. In: *Contingentia*. Vol. 1 (nov. 2006), p. 1-10.
- SPINASSÉ, Karen Pupp. *A didatização de regras ortográficas do hunsrückisch como fator de facilitação para o aprendizado do alemão-padrão como língua estrangeira*. In: Seminário Nacional dos Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras. Imigração: do particular ao geral. Ivoti/Porto Alegre: ISEI/CORAG, 2009. p. 300-307.

Aktuelle **Ansprüche** an die brasilianische **Auslandsgermanistik**

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves | Escola Erasto Gärtner/Curitiba

Im Gegensatz zu der weltweiten Tendenz der letzten Zeiten lernen immer mehr Brasilianer die deutsche Sprache. Innerhalb von zehn Jahren wuchs die Zahl von Deutschlernern um 44%¹: „Im Vergleich zum Jahr 2000, als es in Brasilien nur 51.000 Deutschlerner gab, ist innerhalb der vergangenen zehn Jahre ein Zuwachs um 40.788 Sprachschüler und -studenten (44%) zu verzeichnen“ (DUNGEN [20—]: 50). Im Jahr 2010 gab es demnach mehr als 91 Tausend Deutschlerner – „65.430 im Schulbereich, 9.570 an Universitäten und 16.788 an sonstigen Einrichtungen“ (DUNGEN [20—]: 50).

Derzeit gibt es 13 Hochschulen in Brasilien, an denen germanistische Studiengänge in den Bereichen Linguistik, Literatur oder Übersetzung bzw. im Bereich Fremdsprachenunterricht („Licenciatura“, d.h. Studium auf Lehramt)

absolviert werden können. Das erreichte Sprachniveau der Absolventen ist jedoch meistens unzureichend, weil die Mehrheit dieser Studenten ohne deutsche Sprachkenntnisse das Studium aufnimmt². Zeitliche und personelle Ressourcen sind

für eine intensive Spracharbeit mangelhaft und nur wenige Studierende haben die Möglichkeit zu einem Deutschlandaufenthalt (DUNGEN [20—]).

Im wirtschaftlichen Bereich ist Brasilien zurzeit der wichtigste ökonomische und politische Partner Deutschlands in Lateinamerika (DUNGEN [20—]) mit circa 1200 deutschen Unternehmen³. Diese Aussicht hat mit der brasilianischen Wirtschaftsentwicklung in den 50er Jahren angefangen und wurde dank der Verstärkung der Beziehungen in den 60er Jahren zwischen Brasilien und Deutschland weitergeführt (SARTINGEN 2001).

Die Wissenschaftsbeziehungen

¹ Auf der Nachrichtenseite von *Deutsche Welle Brasilien* wird die Information gegeben, dass sich seit Anfang des 21. Jahrhunderts diese Zahl um 41% erhöht hat. Nichtsdestotrotz wird in derselben Quelle bestätigt, dass es insgesamt mehr als 91 Tausend Deutschlerner in Brasilien im Jahr 2010 gab. <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,15377479,00.html>> Zugriff am 20/10/2011. Auf diese Anzahl (mehr als 91 Tausend Deutschlerner) weist auch Dungen (20—) hin.

² In Bezug auf das Fremdsprachenangebot in brasilianischen Schulen wurde im Jahr 1996 gesetzlich festgelegt, dass das Anbieten einer Fremdsprache ab dem 5. Jahr der Grundausbildung obligatorisch ist und eine zweite zusätzliche Option ab der 9. Klasse angeboten werden kann. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Zugriff am 12.11.2011. In diesem Zusammenhang werden Englisch und Spanisch von der überwiegenden Mehrheit der Schulen bevorzugt. Im Jahr 2008 gab es hingegen nach Angabe des Goethe Instituts São Paulo nur 311 Schulen in Brasilien, wo man Deutsch lernen konnte (SOETHE 2010a:1624). Über die Situation des Deutschen in brasilianischen Schulen fasst Kaufmann zusammen, „dass Deutsch bis auf den Süden fast ausschließlich in oft sehr teuren Privatschulen unterrichtet wird – im Süden sind es neben einigen öffentlichen Schulen hauptsächlich Privatschulen lutherischer Konfession, die Deutsch anbieten – und dies meistens nur vier Jahre lang in der primären Schulphase (vgl. HEISE & ARON 2002:53 und OLIVEIRA 2002:113). Daneben ist es noch wichtig, darauf hinzuweisen, dass Fremdsprachen in brasilianischen Schulen im Regelfall nur mit einer bis drei Stunden pro Woche unterrichtet werden, was neben den defizitären Ausbildungsstand vieler Lehrer den Erfolg des Unterrichts gefährdet. Echt deutsch-portugiesische bilinguale Schulen gibt es nur in São Paulo und Rio de Janeiro, von denen drei zum deutschen Abitur führen“ (KAUFMANN 2003:33).

³ <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Aduana/IDE/IDEBrasiAlemanha/recpeloBra.htm>> Zugriff am 27.10.2011.

zwischen beiden Ländern haben die erste Phase (50er-80er Jahre) der brasilianischen Hochschulsystementwicklung erfolgreich überwunden und „Ziele der Zusammenarbeit haben sich vom einseitigen Wissenstransfer zu gemeinsamer Wissensproduktion gewandelt.“ (DUNGEN [20—]: 37). Die deutschen Universitäten liegen zwar nur im vierten Platz weltweit auf der Beliebtheitsskala brasilianischer Austauschstudenten, aber es gibt Interesse von beiden Ländern an einer Fortführung und Intensivierung der Wissenschaftsbeziehungen in bestimmten Forschungsbereichen⁴. Die Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen steigen kontinuierlich und Werbemaßnahmen wie Kongresse und Informationsveranstaltungen werden sowohl in Deutschland als auch in Brasilien durchgeführt (DUNGEN [20—]).

Was die kulturellen Beziehungen betrifft, gibt es ein großes gegenseitiges Interesse an der Verbreitung der deutschen Kultur in Brasilien und der brasilianischen Kultur in Deutschland. Auf eine gewisse Asymmetrie weist Bader (2010:341) jedoch hin: „Während Deutschland über klare Konzepte und eine Reihe von spezialisierten kulturellen Institutionen verfügt, ist Brasilien noch auf der Suche nach optimalen Strategien und Institutionen zur Verbreitung seiner Kultur“.

Mit dem dargestellten Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien auf eine lange Tradition zurückblicken. Es besteht schon ein reger Austausch, der aber intensiviert und

erweitert werden kann. Eine wesentliche, nichtsdestotrotz immer noch sehr spärlich gepflegte Grundlage dafür liegt in dem Erlernen der Fremdsprache sowie in der Verbreitung der Kultur des Partners. Als Vermittler des brasilianisch-deutschen Dialogs treten die Auslandsgermanistik bzw. die internationale, interkulturelle Germanistik bzw. das Fach Deutsch als Fremdsprache in Brasilien ein.

Die Rolle dieses Fachgebiets in der Wissenschaft sowie in der Gesellschaft und die Bestimmung des Begriffs „Auslandsgermanistik“ selbst werden schon vor einigen Jahren in außereuropäischen Ländern debattiert. Rall (2001) zufolge wurde dieses Fach längst in Kanada und in den USA zur Debatte gestellt und „ein zunehmendes Selbstbewusstsein der Auslandsgermanistik auch in den Ländern der sog. Dritten Welt ist seit mehreren Jahren zu beobachten“ (RALL 2001:142).

Konsens ist, dass sich der Fachbereich wegen der besonderen konjunkturbedingten Umstände in den verschiedenen Regionen zwangsläufig immer unterschiedlich entwickelt. Aus diesem Grund hat die Germanistik außerhalb Europas eigene Besonderheiten. Das Fach soll anders als in deutschsprachigen Ländern betrachtet und vermittelt werden, da Bedingungen und Zwecke in beiden Kontexten unterschiedlich sind.

Ein Aspekt, der sich auf die Funktion der Auslandsgermanistik auswirkt, ist beispielsweise das Angebot von Deutschunterricht (oder sein Mangel) im Schulsystem. In Brasilien ist Deutsch an Schulen eine Ausnahme. Wie oben

erwähnt, wird es normalerweise in spärlichen sowie oft teuren Privatschulen angeboten (KAUFMANN 2003:33) und „von wenigen guten Schulen abgesehen weisen Lehrer nicht selten einen mangelhaften Ausbildungsstand auf, auch unzulängliche Sprachkenntnisse“ (SOETHE 2010a:1625). Obwohl die Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien immer mehr intensiviert werden, gibt es keine bedeutende Förderungsinitiative seitens der Regierungen für das Erlernen der deutschen Sprache an Schulen. Aus diesem Grund soll die Auslandsgermanistik in Brasilien auf die eigenen spezifischen Forderungen achten.

ANSPRÜCHE AN DIE BRASILIANISCHE AUSLANDSGERMANISTIK

Die Auslandsgermanistik soll als Vermittlerin zwischen Kulturen verstanden werden. Es handelt sich um ein Fachgebiet, das die Entwicklung eines Dialogs zwischen anderen Sprachen und Literaturen fördern soll. Es geht also nicht einfach um eine Germanistik, die außerhalb von den deutschsprachigen Ländern praktiziert wird und dessen Funktion auf die Vermittlung der deutschen Sprache und Literatur beschränkt ist.

Der Gegenstand des Faches selbst setzt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen voraus und deshalb soll die Germanistik in nicht-deutschsprachigen Ländern die Aufgabe des Fremdkulturvermittlers sowie des Förderers von interkulturellem Austausch

⁴Unter den jüngsten Initiativen ist das Deutsch-Brasilianische Jahr der Wissenschaft, Technologie und Innovation 2010/2011 (DBJWI) zu zählen, das dazu beigetragen hat, „die Kooperation durch neue Projekte und den verstärkten Austausch von Studierenden und Forschern auszubauen“ <<http://www.brasil.diplo.de>> Zugriff am 02.03.2012). Außerdem gibt es das Programm *Ciência sem Fronteiras*, das im Jahr 2011 von der brasilianischen Bundesregierung eingeführt wurde. Es visiert die Qualifizierung von Studenten sowie Forschern an und bis 2014 soll ihnen 75 Tausend Stipendien in verschiedenen Ländern, darunter Deutschland, finanzieren. Die Initiative „Deutschland+Brasilien 2013-2014“ soll ebenso die Beziehungen vertiefen und ausweiten. Das 2012 in São Paulo eröffnete Deutsche Wissenschafts- und Innovationshaus ist seinerseits eine Institution, die den wissenschaftlichen Austausch intensivieren sowie Herstellung von neuen Partnerschaften zwischen Deutschland und Brasilien anstoßen soll.

annehmen. Rosenthal (1980:300) zufolge

kann [die Germanistik] für ausländische Studierende, sowie für nicht-deutschsprachige Lehrer und Forscher, nur in dem Maße ein akademisches Fach bleiben, als sie beiträgt zur Fremdkulturvermittlung [...].

Dieser Dialog durch die Auslandsgermanistik kann sowohl das Verstehen der deutschsprachigen Kultur fördern als auch die Perspektive von deutschsprachigen Ländern über andere Kulturen erweitern. Durch dieses Verstehen des Fremden und des eigenen Images vor dem deutschsprachigen Blick schafft man die Bedingungen für bessere kulturelle, politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Beziehungen. Eine solche Funktion verleiht dem Fach politische Relevanz, Legitimität und Visibilität in der wissenschaftlichen Szene.

Walter F. Veit (2009) z. B. plädiert für eine australische Germanistik statt einer Germanistik in Australien, weil so eine Perspektive ein neues Potenzial für den Studiengang verleihen würde. Dem Autor zufolge sind die australischen Deutschstudien, wie jede Germanistik, die sich außerhalb deutschsprachiger Länder entwickelt, eine Art Fremdkulturwissenschaft. Die Disziplin wird in verschiedenen Ländern anders betrieben und die spezifischen Ausprägungen sowie unterschiedlichen Perspektiven eines Landes resultieren in verschiedenen Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen. Auslandsgermanistik entwickelt sich in jedem Land anders, da die Beziehungen

der unterschiedlichen Länder mit der deutschsprachigen Kultur sich anders entfalten.

Die Aufgabe der brasilianischen Auslandsgermanistik ist auf diese Weise die Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Ländern sowie die Verwirklichung eines Dialogs zwischen der deutschsprachigen Literatur und Kultur und dem brasilianischen kulturellen Sprachraum in den Bereichen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Dadurch ermöglicht das Fach Bedingungen für eine angemessene interkulturelle Ausbildung, sodass die brasilianischen Germanistikstudenten in der Lage sind, am kulturkritischen Dialog teilzunehmen und ihn zu erweitern. Bestrebtes Ziel ist damit, sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlich kompetente Vermittler auszubilden, die fähig sind, vorwiegend als Lehrer im Schulwesen, aber auch in anverwandten Bereichen wie u.a. Übersetzung, Kulturaustausch, Verlagswesen, zur Beziehung zwischen Brasilien und deutschsprachigen Ländern im kulturellen Bereich bzw. zur Wahrnehmung der deutschsprachigen Kultur in Brasilien irgendwie beizutragen⁵.

Eine andere Funktion der brasilianischen Auslandsgermanistik ist es, Kontakt mit der Romanistik in deutschsprachigen Ländern zu knüpfen und zu behalten sowie Austauschprogramme mit diesen Abteilungen in Gang zu setzen, um die portugiesische Sprache im deutschsprachigen Raum sowie die deutsche Sprache in Brasilien zu fördern (SOETHE 2010b). Der Austausch mit der Romanistik – und auch mit der Germanistik sowie mit DaF-Instituten deutschsprachiger Länder – würde eine

bessere kulturelle sowie sprachliche Studentenausbildung ermöglichen und infolgedessen das Verhältnis zwischen den Ländern fördern.

Außerdem sind Maßnahmen für die Entwicklung der für deutsche Kultur und kulturellen Austausch zuständigen Institutionen in Brasilien erforderlich. Initiativen, die die Integration von Deutschlehrerverbänden, Fortbildungsinstituten, akademischen Deutschabteilungen, Sprachenzentren u.a. anregen, würden nur Vorteile erbringen. Die Etablierung und Verstärkung des Faches in Brasilien kann durch die Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung dieser Einrichtungen gefördert werden.

Fachdiskussionen für die Entwicklung eines Faches, das sich an den realen brasilianischen Umständen orientieren, sowie für die Umstrukturierung von Deutschstudien sollte auch die Auslandsgermanistik vorantreiben.

Im Kontext außerhalb Europas werden die Germanistikabsolventen meistens Schullehrer oder Dozenten an Universitäten. Viele Studiengänge in nicht-deutschsprachigen Ländern sind zur Erkenntnis gelangt, „dass ein traditionelles, literaturwissenschaftlich ausgerichtetes Germanistikstudium nicht unbedingt auf die Anforderungen [des Deutschlehrers] vorbereitet“ (RALL 2001:146). Aus diesem Grund haben diese Länder durch Curriculumerweiterungen oder -umstrukturierungen auf eine stärkere Praxisorientierung gezielt.

Eine Curriculumentwicklung für Deutschstudien in Brasilien soll Studien- und Lernbedingungen, Studentenbedarf, Lehrkraft und alle anderen Gegebenheiten

⁵ Man will hier nicht beteuern, dass Deutschstudenten unbedingt quasi als Agenten von internationalen Beziehungen ausgebildet werden sollen. Ihre Rolle konzentriert sich nicht auf eine solche Funktion. Man will aber dafür eintreten, dass die Ausbildung dieser Studenten auch Betrachtungen hinsichtlich der Perspektive im brasilianischen und im deutschsprachigen Raum sowie die Beobachtung einer Kultur in Hinblick auf die andere beinhalten soll.

stärker in Rücksicht nehmen. Die bisher erwähnten Aspekte in Bezug auf die Rolle der brasilianischen Auslandsgermanistik sollen ebenso in dieser Diskussion weiterhin berücksichtigt werden.

Sogar die deutsche Designation des Studiengangs in Brasilien bedarf einer Nachprüfung. Auf Deutsch wird sie normalerweise als „Germanistik“ übersetzt, aber in dem Studium geht es nicht nur um die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur. Dazu wird Deutsch als Fremdsprache gelernt und außerdem werden andere Disziplinen zur Romanistik, Brasilianistik, Theorie der Literatur, Übersetzungstheorie, Linguistik u.a. je nach Schwerpunkt des Studiengangs studiert.

Germanistik ist also nur ein Teil des Studiums, das in Brasilien „Letras“ genannt wird. Unterschiedliche Abteilungen sind für einzelne Bereichen des *Letras*-Studiums zuständig. In diesem Zusammenhang sind die Deutschabteilungen nicht nur für die germanistischen Fachbereiche, sondern auch (und insbesondere) für die Sprachvermittlung des Deutschen zuständig. Da die meisten Studenten bei der Aufnahme der Studien nicht über Vorkenntnisse des Deutschen verfügen, ist das Sprachenlernen ein sehr wichtiger und aufwendiger Teil der ganzen Ausbildung. Laut Sartingen (2001)

befinden sich die Deutschstudien in einer Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik, zwischen DaF-Unterricht für angehende Deutschlehrer oder für Hörer aller Fakultäten, zwischen der Lehrerausbildung und wissen-

schaftlicher Arbeit (SARTINGEN 2001:1448).

Auf diese Weise soll man in den Erwägungen bezüglich des Curriculums besonders auf die Problematik der fehlenden Deutschsprachkenntnisse der meisten Studenten eingehen, weil dieser Mangel am Anfang des Studiums zur Folge hat, dass die am Ende ausgebildeten Deutschlehrer normalerweise unzulängliche Sprachkenntnisse für den Beruf haben.

Duesberg (2006) zufolge „starten die Studierenden ihr Deutschstudium ohne sprachliche Vorkenntnisse und die Absolventen der Germanistik verlassen die Universität mit zu geringen Deutschkenntnissen, um damit erfolgreich zu sein“ (DUESBERG 2006:420). Nach Sartingen (2001) sind brasilianische Studenten mit der allgemeinen Ausbildung und mit dem erreichten Sprachniveau, das am Ende der universitären Ausbildung dem ZDaF vergleichbar ist, „oftmals für den Lehrerberuf völlig unzureichend ausgebildet“ (SARTINGEN 2001:1448). In Übereinstimmung mit Duesberg und Sartingen weist Soethe (2010a) darauf hin, dass die vielen ausgebildeten Deutschlehrer über unzureichende Sprachkenntnisse sowie einen mangelhaften Ausbildungsstand verfügen.

Sartingen und Soethe heben nicht nur die ungenügenden Kenntnisse der deutschen Sprache unter den Absolventen hervor, sondern auch ihre allgemeine schlechte Lehrerausbildung. Weil die meisten brasilianischen Absolventen Lehrer in Schulen oder Dozenten an Universitäten werden⁶, sollen Studiengänge intensiver didaktische sowie sprachpolitische Aspekte in der Aus-

bildung dieser Studenten berücksichtigen.

Schlak, Germanist an der japanischen Universität Osaka, berichtet über die Problematik des Germanistikstudiums in Japan. Nach dem Autor werden die Studenten dieses Bereichs in erster Linie DaF-Dozenten. Nichtsdestotrotz besuchen sie überwiegend Literatur- und linguistische Seminare und manchmal auch kulturwissenschaftliche Veranstaltungen:

[...] angehende japanische Germanisten [sind] nach Abschluß ihres Studiums in erster Linie als DaF-Dozenten im Anfängersprachkursbereich tätig. Die für eine solche Tätigkeit notwendigen Qualifikationen gehören indes bisher nur teilweise zu den Inhalten eines japanischen Germanistikstudiums (vgl. Hirataka 1999). Es werden primär literaturwissenschaftliche und linguistische Studienschwerpunkte angeboten, an bestimmten Studienorten neuerdings bereichert um kulturwissenschaftlich orientierte Inhalte. (SCHLAK 2006:337)

In dem Bericht erkennt Schlak die Bedeutung von literarischen, sprachwissenschaftlichen und kulturellen Kenntnissen in der DaF-Lehrerausbildung, aber betont auch, dass man für einen solchen Beruf „pädagogisch-didaktischen, spracherwerbsbezogenen und sprachpolitisch-curricularen Qualifikationen“ (SCHLAK 2006: 37) sowie der reflektierten Praxiserfahrung bedürfen. Er betont:

Literatur, Kultur- und Sprachwissenschaft sind zwar wichtige Bestandteile einer DaF-Lehrer-

⁶ Von den 26 Germanistikstudenten z. B., die zwischen 2006 und 2011 an der UFPR (Universidade Federal do Paraná in Curitiba, Brasilien) studiert haben, haben 18 *Licenciatura* absolviert. (COORDENAÇÃO DE LETRAS von der UFPR, nicht veröffentlicht.)

ausbildung, reichen aber nicht aus, um einen professionellen Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Es fehlt den Studierenden der Germanistik vor allem an pädagogisch-didaktischen, spracherwerbsbezogenen und sprachpolitisch-curricularen Qualifikationen sowie an reflektierter Praxiserfahrung. Will man nicht reine Germanisten, sondern in erster Linie DaF-Lehrer ausbilden, [...] dann ist eine fremdsprachendidaktische Professionalisierung der Ausbildung zwingend erforderlich. (SCHLAK 2006:337)

Schlak weist damit auf wichtige Punkte hin, die die Auslandsgermanistik in der Diskussion über Deutschlehrer-ausbildung in Brasilien berücksichtigen soll.

Eine andere bedeutende Aufgabe der brasilianischen Auslandsgermanistik betrifft geeignete Bibliographie zur kontrastiven Grammatik. Es wurde bisher nicht ausreichend Forschung getrieben zum Kontrast zwischen Deutsch und brasilianischem Portugiesisch. Ein solches Fehlen behindert die Entwicklung eines für Muttersprachler des Portugiesischen angepassten Deutschunterrichts.

Eggensperger (1997) weist auf die vorteilhafte Tatsache hin, dass die Ausgangssprache von Fremdsprachen-kursteilnehmern im Ausland grundsätzlich dieselbe ist. Er stellt damit die Vorzüge dar, die unglücklicherweise im brasilianischen Kontext nicht ausgenutzt werden:

Wir haben als DaF-Praktiker in einer solchen Situation die Möglichkeit zu einer konfron-

tativen und empirischen Analyse, die aufzeigt, wo die Lernenden zu Fehlern neigen. Das gilt für die Phonetik, auf den einzelnen Satz bezogen für die Morphosyntax und ebenso für Probleme, die die Lernenden mit Textproduktion und -rezeption haben. Hilfreich dabei und auch für jegliche Übersetzertätigkeit nützlich wäre eine genaue und kontrastive Analyse der Ausgangssprache. Sieht man sich in diesem Zusammenhang die Realität des universitären wie außeruniversitären Deutschunterrichts in Brasilien an, so stellt man fest, daß hier noch sehr oft vom Ansatz her wie in Deutschland unterrichtet wird, d. h. die Strukturen der Ausgangssprache der Teilnehmer nur sporadisch und unsystematisch behandelt werden. (EGGENSPERGER 1997:495)

Laut Eggensperger würden also Fehleranalysen und kontrastive Analysen wesentlich zu einem angepassten Deutschunterricht für brasilianische Lernende beitragen. Es wird also Forschung in diesen Bereichen dringend erfordert, aber

weder findet der Interessierte eine linguistische Fehleranalyse, [...] noch eine kontrastive Beschreibung des Portugiesischen aus deutscher Sicht. [...] Nicht einmal ein größeres modernes zweisprachiges Wörterbuch steht uns zu Verfügung. (EGGENSPERGER 1997:495)

In diesem Sinn fehlen auch Materialien zum kulturellen Vergleich zwischen Deutschland und Brasilien. Aufgabe der Auslandsgermanistik

besteht auch aus der Schließung solcher Lücken. Die Entwicklung von Deutschstudien in Brasilien bedürfen Überlegungen, die Aspekte des brasilianischen Kontexts in Rücksicht nehmen und die eine „brasilienspezifische Strategie“ (EGGENSPERGER 1997: 497) verfolgen. In Bezug darauf legt Eggensperger brasilianischen Auslandsgermanisten den Vorschlag vor:

Wir sollten uns um eine Spracharbeit bemühen, die systematischer als bisher konfrontativ angelegt ist. Unterricht in Brasilien kann langfristig nur dann erfolgreich sein, wenn er die lerntheoretischen und linguistischen Faktoren berücksichtigt, die den Spracherwerb unserer Schüler beeinflussen. Analoges gilt für den Bereich Landeskunde, in dem endlich die Wende von einem deutschlandbezogenen Ansatz hin zu einem interkulturellen und deutlich brasilienzentrierten Unterricht auf der Tagesordnung steht. (EGGENSPERGER 1997:497)

Obwohl die oben erwähnten Betrachtungen von Eggensperger schon vor mehr als zehn Jahren veröffentlicht wurden, bleiben sie bedauerlicherweise höchst aktuell.

ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Ein Zuwachs an brasilianischen Deutschlernern wurde in den letzten Zeiten festgestellt. Beziehungen zwischen Brasilien und deutschsprachigen Ländern sind seit Jahren vorhanden und nehmen

weiter zu. Das Weiterbestehen eines erfolgreichen Austauschs hängt von dem Erlernen der Fremdsprache sowie der Kultur des Partners ab. Da in Brasilien „die Strukturierung des Schulwesens im ganzen Bereich Fremdsprachen [...] noch

bevor[steht]“, sind „anwendungsbezogen strukturierte Studiengänge mit verstärkten sprachlichen, bildungspolitischen und methodologisch-didaktischen Anteilen [...] jetzt gefragt“ (SOETHE 2010a:1627). Auf diese und auf andere aktuelle

Ansprüche, die oben erwähnt wurden, soll die brasilianische Auslandsgermanistik eingehen, sodass sie ihre Funktion als Vermittlerin zwischen Kulturen erfüllt. ■

LITERATURHINWEISE

- BADER, Wolfgang (Hrsg.). *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010.
- DUESBERG, Peter. „Aktuelle Tendenzen weltweit und Herausforderungen für die deutschsprachigen Länder“, *Info DaF*, 33, 5, 2006. S. 411-437.
- DUNGEN, Johannes von. *Vom Freund zum Partner – die deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen im Wandel. Impulse für das Deutschlandjahr in Brasilien 2013*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Die Studie steht im ifa-Onlineshop <www.ifa.de/pub/online-shop> zur Verfügung oder unter dem Link <<http://www.ifa.de/pdf/edition/brasilien2011.pdf>> Zugriff am: 15/11/2011.
- EGGENSPERGER, Klaus. „(K)ein Konzept in Brasilien?“, *Info DaF* 24, 4, 1997. S. 493-498.
- KAUFMANN, Göz. „Deutsch und Germanistik in Brasilien“. In: ROLOFF, Hans-Gert (Hrsg.) *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXV*, 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003. S. 29-39.
- RALL, Dietrich. „Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive“. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Gruyter, 2001. S. 140-151.
- ROSENTHAL, Erwin Theodor. „Rahmenbedingungen einer fremdsprachlichen Germanistik. Ein Situationsbild am Beispiel Brasiliens“. In: WIERLACHER, Alois (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München, 1, 1980. S. 300-313.
- SARTINGEN, Kathrin. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien“. In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Gruyter, 2001. S. 1445-1449.
- SCHLAK, Torsten. „Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender: Eine exemplarische Fallstudie“. In *Info DaF*, 33, 4, 2006. S. 337-343.
- SOETHE, Paulo. „Deutsch in Brasilien“. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hgg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: Gruyter, 2010a. S. 1624-1627.
- SOETHE, Paulo. „Germanistik in Südbrasilien“. In: BARNER, Wilfried et al. (Hgg.). *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur*. Bandnummer: 54, 2010b. S. 531-534.
- VEIT, Walter F. „Deutschen Studien: Zustand und Zukunft eines australischen Projekts“. In: BARNER, Wilfried et al (Hgg.). *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur*. Bandnummer: 53, 2009. S. 352-364. Sonderausdruck.

Die Germanistik in Brasilien und der geringe Einbezug von literarischen Texten in gängigen Lehrwerken

Dr. Natália Corrêa Porto Fadel Barcellos¹

In der letzten Zeit wurde immer weniger Wert auf die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gelegt, obwohl es schon in den 90er Jahren mehrere Artikel gab, z.B. in den Fachzeitschriften *Deutsch als Fremdsprache* und *Fremdsprache Deutsch*¹, und später auch Monographien wie die von Wolfgang Hallet (2002) und Lutz Küster (2003), die für den verstärkten Einsatz von Literatur plädieren. Dieser Mangel an Literaturarbeit wurde eindeutig durch die Etablierung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* verstärkt. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (GER) (2001) führt zu einem Missverständnis bei der Konzipierung eines handlungsorientierten Unterrichts, wobei „kommunikative Handlung“ auf „strategische Handlung“ eingeschränkt wird (BREDELLA 2003: 45). Als Konsequenz wird ein rückläufiger Einbezug von literarischen Texten in gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache nach der Entstehung des GER beobachtet.

Die geringe Aufmerksamkeit für die Arbeit mit literarischen Texten betrifft nicht nur die Sprache Deutsch, sondern auch alle anderen europäischen Sprachen, die als Fremdsprache gelernt werden. In der aktuellen Forschung zur Praxis des Fremd-

sprachenunterrichts sind es beispielsweise elf Abhandlungen im *Handbuch Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (2007)³, die sich diesem Thema widmen, meistens jedoch in Bezug auf Englisch. Darunter wurden einige Versuche zur parallelen

Bearbeitung von Erzählungen im Unterricht beschrieben, die als Anreiz für eine ähnliche Arbeit im Bereich DaF dienen könnten.⁴ Außerdem stehen interessante Experimente mit Literatur im Deutschunterricht für Erstsprachler zur Verfügung, wie es im *Diskussionsforum Deutsch, Band 27* zum Thema *Literatur zur Wende*⁵ berichtet wird, mit Grundlagen und Unterrichtsmodellen für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Angesichts der angegebenen mangelnden Kenntnis der Schüler über die Geschichte der Teilung und Wiedervereinigung Deutschlands wurden Projekte mit Beispielen der Gegenwartsliteratur und Filmen zu diesem Thema entwickelt und ausprobiert⁶.

Durch die Arbeit mit Literatur im (Fremd-)Sprachenunterricht haben die Lernenden sehr viel zu gewinnen. Unter einer kommunikativen Perspektive bieten literarische Texte mehr Anreiz als die Texte

¹Dozentin an der Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP in Araraquara. E-Mail: natalia.fadel@fclar.unesp.br

²ALTMAYER, C. 1994: 198-203; HOFFMANN, C. 1992: 215-20; KAST, B. 1994: 04-13; POROLA, M. 1990: 343-49; WICKE, R. 1994: 40-45; usw.

³Hrsg. Lothar Bredella und Wolfgang Hallet

⁴Vgl. Carola Surkamp. In: BREDELLA, L.; HALLET, W. 2007.

⁵JOSTING, P.; KAMMLER, C.; SCHUBERT-FELMY, B. 2008.

⁶Romane " Thomas Brussig: *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999) und *Leben bis Männer* (2005); Christa Wolf: *Medea* (1996); Katja Hildebrands: *Zwischen uns die Mauer* (2006), Jens Biskys: *Geboren am 13. August: Der Sozialismus und ich* (2006), u.a.; Filme " Leander Haussmann: *Sonnenallee* (1999), Wolfgang Becker: *Good Bye Lenin!* (2004); Florian Henckel von Donnersmarck: *Das Leben der Anderen* (2006) und Heiner Carow: *Coming out* (1989).

in den Lehrwerken z.B. indem die Lernenden ihre eigenen Meinungen dazu äußern und sie sich untereinander austauschen, wobei die Literatur zum Sprech- und Diskussionsanlass wird. Außerdem kann der Einbezug von Literatur in das Fremdsprachenlernen weiter motivieren, denn Lesen macht Spaß. In Erzählungen z.B. gibt es meistens eine zentrale Handlung, der gefolgt wird. Indem die Lernenden beim Lesen Hypothesen über den weiteren Verlauf der Handlung bilden, Sympathie oder Empathie für einzelne Figuren und ihre Handlungsweisen entwickeln, genießen sie die Lektüre, werden neugierig auf das, was kommt, und gleichzeitig lernen sie einen neuen Wortschatz, fixieren den schon gelernten, erkennen syntaktische Strukturen usw. Unter einer interkulturellen Betrachtung bietet die Literatur die Chance, kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten wahrzunehmen und diese zu reflektieren, z.B. im Sinne der Wahrnehmung und des Verständnisses und der Darstellung von Stereotypen. Der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht kann die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der Lernenden fördern.⁷ Aus diesen Gründen soll darauf geachtet werden, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden. Und wenn sie in den gängigen Lehrwerken fehlen, ist im Unterricht eine parallele Arbeit mit Literatur empfehlenswert.

Die Auswahl des richtigen Lehrwerks ist keine einfache Aufgabe. Auf alle Fälle sollte aber besonders auf die Zielgruppe geachtet werden, wenn ein neues Lehrwerk eingeführt wird. In Bezug auf das Germanistikstudium in Brasilien bietet die Arbeit mit Literatur in den Fremd-

sprachseminaren schon seit Anfang des Fremdspracherwerbs eine Unterstützung zum späteren Verständnis von literarischen Texten in den Literaturseminaren. Somit werden die Lernenden langsam auf die zukünftige Lektüre der Werke im Original vorbereitet, sodass unterschiedliche Lesestrategien eingeführt und geübt werden, parallel zur Betrachtung von verschiedenen Autoren, die nicht unbedingt im Curriculum vorgesehen sind. In diesem Sinne ist die Arbeit mit einem solchen Lehrwerk erwünscht, welches gleichzeitig die Kommunikation und den Kontakt mit der deutschen Literatur im Sprachunterricht ermöglicht.

Im Germanistikstudium an der UNESP in Araraquara wird beispielsweise die Lehrwerkreihe *Tangram* seit 2002 benutzt, die sich am kommunikativen Ansatz orientiert.⁸ Im Moment wird die neue Ausgabe *Tangram aktuell* verwendet, die an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angepasst wurde. Beide Ausgaben wurden von Niveau A1 bis B1 (nach GER) auf ihr Angebot zur Arbeit

mit literarischen Texten hin untersucht.

In *Tangram 1A* (1998) wurden vier Übungen entdeckt, die sich mit Literatur beschäftigen:

- * AB. S. 50 Ü A3- Lückentext (frei nach Ephraim Kishon): Grammatik (Personalpronomen):
- * AB. S. 52 ÜB3- Lückentext (frei nach Descartes): Grammatik (Personalpronomen)
- * AB S. 56- Gedichte vorlesen (nicht authentisch): Phonetik
- * AB S. 79- Ü 62- Leseverstehen (frei nach Elke Heidenreich)

Eindeutig handelt es sich hier um keine systematische Arbeit mit Literatur. Erstens sind es nur vier Aufgaben, zweitens werden die literarischen Texte bis auf einen für andere Zwecke als das Training des Leseverstehens benutzt, wie z.B. Grammatik und Phonetik, drittens wurden die Texte entweder adaptiert oder speziell für das Lehrwerk geschrieben, d.h. sie sind nicht authentisch, und viertens stehen sie alle im Arbeitsbuch, also nicht

Ergänzen Sie die Personalpronomen.

-dir ♦ uns ♦ mir ♦ ihm ♦ euch ♦ ihnen ♦ uns ♦ ihr ♦ Ihnen

Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft

(frei nach Ephraim Kishon)

- Ein Freund schenkt mir Pralinen.
- Ich esse keine Pralinen. Aber **du** hast bald Geburtstag. Ich schenke dir die Pralinen.
- Du isst auch keine Pralinen. Aber deine Mutter hat bald Namenstag. Du schenkst _____ die Pralinen.
- Sie macht eine Diät. Aber ein Kollege hat bald Jubiläum. Sie schenkt _____ die Pralinen.
- Er macht auch eine Diät. Aber ihr habt bald Hochzeitstag. Er schenkt _____ die Pralinen.
- Ihr esst keine Pralinen, aber ihr habt Freunde. Sie heiraten bald. Ihr schenkt _____ die Pralinen.
- Sie essen auch keine Pralinen. Aber wir haben eine neue Wohnung und machen ein Fest. Sie schenken _____ die Pralinen.
- Wir machen einen Fehler: Wir öffnen die Pralinen. – Oh!
- Möchten Sie vielleicht Pralinen? Ich schenke _____ gern ein paar Pralinen ...

⁷ Vgl. EHLERS, S. Literarische Texte im Deutschunterricht. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L.: 2001: 1334-46. Vgl. auch HOFFMANN, C. 1992: 215-20.

⁸ Es ist dem Globalziel „kommunikative Kompetenz“ und der Leitidee eines kommunikativen Unterrichts verpflichtet. Nicht nur die Hör- und Lesetexte, auch die vielfältigen Übungen in Kursbuch und Arbeitsbuch orientieren sich an lebendiger Alltagssprache und fordern die Lernenden zur kreativen Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Sprache heraus. (*Tangram* 1998: III)

im Hauptteil der Lektion im Kursbuch. Im Vergleich zu *Tangram aktuell A1.1* (2004) wurde hier keine Übung mit literarischen Texten gefunden. Dieses Profil bleibt in den folgenden Bänden bestehen. Durchschnittlich sind in *Tangram* vier Übungen pro Band (1B- 2A), die sich mit literarischen Texten beschäftigen, und diese Zahl sinkt auf zwei in den folgenden Bänden (A1.2.- B1.1) von *Tangram aktuell*. Meistens sind die Texte nicht authentisch und dienen zur Übung von Grammatik oder Phonetik, wie z.B. auf *Tangram aktuell B1.1* (2005) KB S.32 ÜC1.

Als Vorschlag zur Arbeit mit den Germanistikstudenten an der UNESP in Araraquara wurden andere gängige Lehrwerke berücksichtigt, wie z.B. *Studio D* (Cornelsen 2005), *eurolingua Deutsch* (Cornelsen 2005), *Schritte International* (Hueber 2006) und *Berliner Platz Neu* (Langenscheidt 2009), aber trotz deren konzeptueller Unterschiede haben sie eins gemeinsam in Bezug auf die Behandlung von literarischen Texten: diese spielen kaum eine Rolle. Das lässt sich auch mit ihrer Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erklären, laut dessen sehr wenig zur Arbeit mit Literatur in den Lehrwerken vorgesehen wird. Im Kontext des Kriteriums „Leseverstehen allgemein“ in den Niveaus A1 bis C2 wird Literatur erst im Niveau C2 erwähnt: „(Der Lernende) Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht- literarische Texte“ (GER 2001: 74). Dies zeigt wie wenig Wert auf die Literatur beim Fremdspracherwerb gelegt wird. Wenn der Lernende sich nicht privat oder außerhalb des Unterrichtes mit literarischen Texten auseinandersetzt, besteht die große Wahrscheinlichkeit, dass

er während seiner Lernjahre überhaupt keinen Kontakt mit ihnen hat. Außerdem möchten bzw. müssen nicht alle Lernenden die Sprache bis zum Niveau C2 lernen.

Bei einer detaillierteren Kann-Beschreibung in *Profile deutsch Niveau A1 bis B2* (Langenscheidt 2005) wird aber die Beschreibung der Behandlung von Literatur ein wenig erweitert. Niveau B1- schriftliche Rezeption:

Der Lernende...

...kann in einer Geschichte die Handlung verstehen, wenn sie klar gegliedert ist, und erkennen, welche die wichtigsten Personen, Episoden und Ereignisse sind.

...kann verschiedene Handlungsstränge in einem Märchen und die Moral am Schluss des Märchens verstehen.

...kann in einer Kurzgeschichte die Beziehungen der Hauptpersonen und ihre Gefühle zueinander verstehen.

...kann in einem Krimi die Handlungsstränge erfassen und den Personen zuordnen.

...kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren.

...kann eine Fabel, die in seinem Lehrbuch steht, verstehen.

...kann einen Krimi, der für fremdsprachliche Lernende vereinfacht oder für diese geschrieben wurde, verstehen.

...kann eine Kurzgeschichte über eine Ballonfahrt verstehen. (Profile deutsch 2005: 106-7)

So wie es beschrieben wurde, lässt sich erschließen, dass in der Praxis eher die Arbeit mit nicht-authentischen

literarischen Beispielen in diesem Niveau bevorzugt wird, so wie es z.B. in *Tangram* und in *Tangram aktuell* gemacht wurde. Trotz ähnlicher Handlungsstruktur handelt es sich hierbei um eine Illusion, denn im Grunde genommen wird so kein Kontakt zur deutschsprachigen Literatur hergestellt. Diesbezüglich ändert es sich ein wenig bei der Kann-Beschreibung zur schriftlichen Rezeption im Niveau B2:

Der Lernende...

...kann literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnissen folgen und so die Gesamtsaussage und viele Details verstehen.

...kann in einer Kurzgeschichte die Beziehung der Personen untereinander verstehen.

...kann in einem kurzen Roman die Handlungsmotive der Personen verstehen.

...kann in einer biografischen Erzählung verstehen, welche Ereignisse aus dem Leben der Hauptfigur für deren jetzige Situation mitverantwortlich sind. (Profile deutsch 2005: 127)

Wenn erst ab Niveau B2 mit authentischer Literatur gearbeitet wird, bedeutet es, dass die Literatur in der ganzen Grundstufe eigentlich keine Rolle spielt, was deren mangelnde Behandlung in den oben genannten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache begründet. Bemerkenswert ist aber, dass nach In-Kraft-Treten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens ganze Lehrwerksreihen geändert wurden, und somit auch gute Projekte verschwanden, die eine systematische Betrachtung von literarischen Texten darstellten, wie sie z.B. in der älteren Ausgabe von *eurolingua*

Deutsch⁹ (Cornelsen 1996) zu finden waren. In diesem Lehrwerk wurde ab dem ersten Band mit der deutschsprachigen Literatur

gearbeitet, und anders als in *Tangram* dienten die Übungen in erster Linie dem Training des Leseverstehens, so wie z.B.

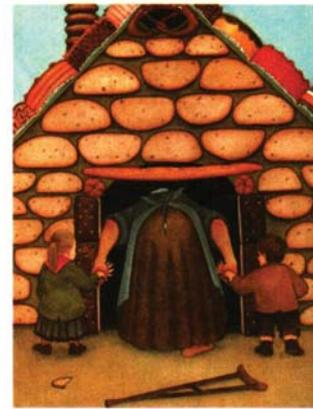
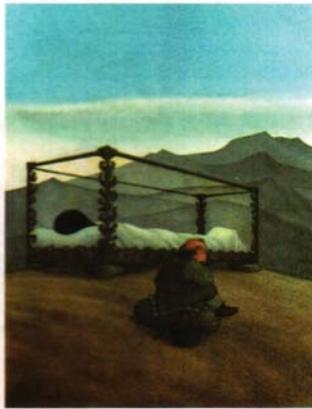
die folgende Aufgabe in der 13. Einheit des ersten Bandes:

EINHEIT 6: ES WAR EINMAL ...

- literarische Texte erarbeiten
- über Märchen sprechen
- ein Märchen erzählen
- Präteritum von unregelmäßigen Verben
- Lerntechniken für die Stammformen von unregelmäßigen Verben
- Fehler selbst korrigieren

1 Rotkäppchen

1.1 Welche Märchen kennen Sie?



1.2 Erinnern Sie sich an den Inhalt von diesem Märchen?

Le Petit Chaperon rouge Little Red Riding Hood Cappuccetto rosso Caperucita roja

1.3 Hier sind die Hauptpersonen des Märchens. Schauen Sie sich die Bilder an und lesen Sie die Texte. Klären Sie unbekannte Wörter.



Rotkäppchen ist ein Mädchen. Es ist sehr lieb. Vielleicht sogar naiv.

Der Wolf ist groß und schwarz und böse und lebt im Wald.



Er frisst gerne Menschen. Am liebsten Großmütter.

Die Mutter von Rotkäppchen ist die Tochter der Großmutter. Sie wohnt nicht im Wald. Ihre Kuchen schmecken am besten.



Die Großmutter wohnt auch im Wald, wie der Wolf. Sie wohnt ganz allein. Sie ist krank. Die Großmutter ist auch sehr lieb und naiv.



Der Jäger ist jung und dynamisch. Er hat ein Gewehr und ein Messer. Er geht gerne im Wald spazieren. Er ist nicht naiv. Viele sagen, dass er sehr klug ist. Ach ja, er liebt Wein.



⁹ *Eurolingua Deutsch* (1996) orientiert sich am kommunikativen Ansatz, fordert das autonome Lernen und stellt Situationen dar, die das interkulturelle Lernen ermöglichen: "Der vorliegende Band 1 von *eurolingua Deutsch* ist der erste eines insgesamt dreibändigen Deutschlehrwerks, mit dem Sie das Niveau des Zertifikat Deutsch erreichen. Dieses Buch wird Sie während des Kurses und zu Hause beim Deutschlernen begleiten. Sie finden hier das Material, das Sie im Kurs benötigen (Texte und Aufgaben) und Materialien, mit denen Sie zu Hause das im Kurs Gelernte wiederholen und vertiefen können [...] Sie lernen, in einfachen Alltagssituationen sprachlich zurechtzukommen, einfache gesprochene Texte zu verstehen, geschriebene Texte zu entschlüsseln und einfache Texte zu schreiben [...] Natürlich erfahren Sie auch einiges über das Leben der Menschen in deutschsprachigen Ländern und vergleichen es mit Ihren eigenen Lebenserfahrungen". (*Eurolingua Deutsch* 1996:3)

Insgesamt sind fünf Aufgaben mit literarischen Texten im ersten Band zu finden, und den Lernenden werden verschiedene Autoren (und damit auch unterschiedliche Gattungen und Epochen) implizit oder explizit vorgestellt, wie z. B. Ernst Ginsberg (S. 97), Thomas Mann, Else Laske-Schüler, Ann Seghers (S.106-7), Ernst Jandl (S.120-1) und Alfons Schweiggert (S. 135). Durchgehend werden in diesem Band und den weiteren Bänden Lesestrategien eingeführt und geübt, und die anderen Fertigkeiten wie Schreiben, Hören und Sprechen werden integriert. Im zweiten und dritten Band wird dies erweitert, indem eine größere Zahl von literarischen Texten (jeweils acht und sieben) und deren längere Betrachtung vorgesehen sind. Es gibt z.B. eine ganze Einheit über das Märchen „Rotkäppchen“ (S.60) im zweiten Band, und im dritten Band befindet sich eine Einheit über die Erzählung von Friedrich Christian Delius „Von Rostock nach Syrakus“ (S.170).

Die ältere Ausgabe von *eurolinguaDeutsch* (1996) wäre optimal für die Arbeit mit den zukünftigen Germanisten

	Aufgaben mit Literatur	
	Eurolingua (1996)	Eurolingua (2005)
Band 1- KB+ AB	5	3
Band 2- KB+ AB	8	4
Band 3- KB+ AB	7	1
	20	8

in Brasilien, denn die Kommunikation verläuft parallel zur Behandlung von literarischen Texten. Diese Ausgabe wurde aber durch *eurolingua Deutsch Neue Ausgabe* (2005) ersetzt, die sich am GER orientiert, und wahrscheinlich wurde aus diesem Grund die Arbeit mit Literatur stark gekürzt.

Am Beispiel dieser Lehrwerkanalyse wurde exemplarisch gezeigt, wie wenig literarische Texte überhaupt in gängige Lehrwerke mit einbezogen wurden, und dass diese wenigen Literaturbeispiele auch noch drastisch gekürzt wurden, als die Lehrwerke dem GER angepasst wurden. Im GER findet die Kompetenz, mit literarischen Texten umgehen zu können, kaum Beachtung. Erst für höhere Niveaustufen wird zumindest die Kompetenz, literarische Texte lesen (wenn schon nicht

analytisch und produktiv bearbeiten zu können) als Lernziel formuliert.

Schließlich stellt diese kurze Untersuchung dar, dass es im Moment leider kaum ein passendes Lehrwerk für Germanistikstudenten in Brasilien gibt. Aus diesem Grund soll die Lücke bezüglich der deutschsprachigen Literatur in den Lehrwerken innerhalb des Unterrichts gefüllt werden, indem die parallele Arbeit mit literarischen Texten von Anfang an unterstützt wird. Somit wird gegen ein verengtes instrumentalistisches Verständnis von Sprache plädiert, indem die Bearbeitung von ästhetischen Aspekten literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit einbezogen wird, gezielt auf die Erweiterung des in den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* beschriebenen Sprach- und Kompetenzbegriffes. ■

LITERATURHINWEISE

- ALTMAYER, C. *Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte.* In: Deutsch als Fremdsprache. Jg. 34. Hf.4/1994. München, Berlin: Langenscheidt. S.198-203; HOFFMANN, C. Eine Lanze für die Literatur. In: *Deutsch als Fremdsprache.* Band 29/1992. Heft 04. Langenscheidt: München/ Berlin, 1992, 215-20.
- BREDELLA, L. Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: BAUSCH, K-R.u.a. (Hrsg.) *der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Günter Narr Verlag, 2003, 45-55.
- BREDELLA, L.; HALLET, W. (Hrsg.) *Handbuch Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung.* Wissenschaftlicher Verlag: Trier, 2007.
- DALLAPIAZZA, R. *Tangram aktuell 1.* Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1 – 4. Ismaning: Hueber Verlag, 2004.
- _____. *Tangram aktuell 1.* Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 5 – 8. Ismaning: Hueber Verlag, 2004.
- _____. *Tangram aktuell 2.* Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1 – 4. Ismaning: Hueber Verlag, 2005.
- _____. *Tangram aktuell 2.* Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 5 – 8. Ismaning: Hueber Verlag, 2005.
- _____. *Tangram aktuell 3.* Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektion 1 – 4. Ismaning: Hueber Verlag, 2006.
- DALLAPIAZZA, R.; JAN, A.; SCHÖNHERR, A. *Tangram A.* Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: 1998.
- _____. *Tangram 1B.* Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: 1998.

___ . *Tangram 2A*. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: 1999.

___ . *Tangram 2B*. Kurs- und Arbeitsbuch. Ismaning: 1999.

EHLERS, S. Literarische Texte im Deutschunterricht. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L. u.a. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/ New York: 2001. S. 1334-46. Vgl. auch HOFFMANN, C. Eine Lanze für die Literatur. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Band 29/1992. Heft 04. Langenscheidt: München/ Berlin, 1992, 215-20.

FUNK, H. KOENIG, M. *Eurolingua Deutsch*. Band 1. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag, 1996.

___ . *Eurolingua Deutsch*. Band 2. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998.

___ . *Eurolingua Deutsch*. Band 3. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag, 1999.

FUNK, H.; KOENIG, M.; u.a. *Eurolingua Deutsch. Neue Ausgabe: A1*. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, 2005.

___ . *Eurolingua Deutsch. Neue Ausgabe: A2*. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, 2006.

___ . *Eurolingua Deutsch. Neue Ausgabe: B1*. Kurs- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen, 2007.

HALLET, W. Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer Kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier, 2002.

GLABONIAT, M. MÜLLER, M., RUSCH, P. *Profile Deutsch*. Niveau A1, A2, B1, B2, Langenscheidt: Berlin, 2005.

JOSTING, P.; KAMMLER, C.; SCHUBERT-FELMY, B. (Hrsg.) *Literatur zur Wende. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II*. Diskussion Forum Deutsch Band 27. Schneider Verlag: Hohengehren, 2008.

KAST, B. *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Hf 11/1994. Stuttgart: Klett, 04-13; POROLA, M. *Zur Variierung der Arbeit am literarischen Text. Vorschläge zur Förderung von Sprechfertigkeit und Literaturverständnis*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Hf.6/1990. München, Berlin: Langenscheidt, 343-49.

KÜSTER, L. *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung am Beispiel romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang A.G, 2003.

TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D. u.a. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Langenscheidt: Berlin, 2001.

WICKE, R. *Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten. Lernerzentrierte Übungs- und Aufgabentypen*. In: *Fremdsprache Deutsch*. Hf. 11/1994. Stuttgart: Klett, 40-45.

Textos Literários como Possibilidade *de* Incentivar a Aprendizagem Cultural: Teoria e Prática¹

Maria Carolina Moccellin de Farias

Nas aulas de língua estrangeira, muito se discute sobre a importância do contato cultural ao se aprender um idioma. O contato cultural pode ocorrer de diversas maneiras – através do contato com textos (aqui entendidos de maneira bem ampla) na língua estrangeira, no contato com falantes deste idioma, no contato com habitantes dos países onde a língua-alvo é falada, entre outras. Quando se estuda um idioma como o alemão no Brasil, as formas de se obter contato cultural se modificam um pouco, principalmente em relação ao contato com habitantes dos países falantes de língua alemã. Não encontramos com tanta facilidade alemães, austríacos e suíços em nosso país, e poucos são os alunos que, sobretudo no início do aprendizado do idioma alemão, têm a oportunidade de viajar para estes países. Por este motivo, a aula de alemão como língua estrangeira tem uma importante tarefa a cumprir: possibilitar aos alunos contatos culturais.

O conceito de aprendizagem (inter)cultural está muito presente nas discussões teóricas atuais acerca do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Este conceito é entendido de maneiras diversas por diferentes autores e correntes teóricas. Enquanto sob a perspectiva da abordagem comunicativa o ensino de

aspectos culturais (*Landeskunde*) tem o objetivo de capacitar os aprendizes para que saibam agir em diferentes situações na língua estrangeira, na abordagem pós-comunicativa o ensino de *Landeskunde* está muito mais relacionado à compreensão do outro em sua diversidade, e, no contato com o outro, ampliar os horizontes de

interpretação, ampliando, deste modo, também o conhecimento de si mesmo e da própria realidade.

Dentre as discussões atuais sobre o ensino de aspectos culturais e a aprendizagem (inter)cultural, consideramos extremamente relevantes as contribuições feitas por Claus Altmayer e Lothar Bredella, que embasam nossa pesquisa.

Para Bredella (2007), a aprendizagem intercultural consiste em realizar movimentos de troca de perspectiva, colocando-se, no contato intercultural, no lugar do “outro” (*Fremder*), ou seja, dos indivíduos membros da cultura da língua-alvo. No centro dessa concepção de aprendizagem intercultural está, de acordo com Bredella, o conceito de *Fremdverstehen*, que, resumidamente, consiste na compreensão do “outro”. Para que a aprendizagem intercultural ocorra, os sujeitos envolvidos neste processo precisam desenvolver habilidades que Bredella considera centrais,

¹Este artigo faz parte da pesquisa de Iniciação Científica – Edital 2011/2012-UFPR, de Maria Carolina Moccellin de Farias, intitulada “O papel dos textos literários no ensino de *Landeskunde* nas aulas de alemão como língua estrangeira: análise de livros didáticos”, desenvolvida sob a orientação de Ruth Bohunovsky, vinculado ao projeto de pesquisa “O estudo de aspectos culturais no ensino de alemão como L. E.: literatura e tradução”, registrado no BANPESQ/THALES nº 2008023247.

Quando queremos compreender indivíduos de uma cultura estrangeira, precisamos tentar assumir sua perspectiva, para ver as coisas com os seus olhos.

como a capacidade de realizar uma troca de perspectiva e o desenvolvimento de tolerância. Assim, a didática do *Fremdverstehen* e da aprendizagem intercultural como um todo deve incentivar o que o autor chama de *Perspektivenübernahme* (assumir uma outra perspectiva) em relação à cultura estrangeira, em que o indivíduo procura deixar de lado sua perspectiva externa sobre esta cultura, para tentar assumir uma perspectiva interna (que estaria muito próxima da perspectiva dos membros daquela cultura). Nesse sentido, o objetivo da aprendizagem intercultural – assim como do *Fremdverstehen* – é ver as coisas com os olhos do “outro”, de dentro; e através disso chegar a uma perspectiva que ultrapassa tanto a perspectiva do “outro” quanto a “própria” (cf. BREDELLA, 2007:23). Bredella ressalta a importância de, no contato com culturas diferentes, realizarmos um esforço em assumir a perspectiva do “outro”:

Quando queremos compreender indivíduos de uma cultura estrangeira, precisamos tentar assumir sua perspectiva, para ver as coisas com os seus olhos. Isto não é fácil, pois nós vemos as coisas primeiro com nossos olhos, ou seja, de fora, com categorias e opiniões que já nos são conhecidas. Mas é possível assumir uma perspectiva interna, quando

nos expressamos na língua estrangeira. (BREDELLA, 2007:13)

Para Bredella, só é possível compreender o “outro” se não o reduzirmos à nossa perspectiva externa, de quem observa olhando sempre “de fora”, pois “(...) quem reduz o “outro” ao “próprio”, perde-se em ilusões e não consegue entendê-lo” (id., p. 14). Ao assumir esta perspectiva interna, ao enxergar o mundo através dos olhos do “outro”, ocorreria uma assimilação deste “outro”, que para Bredella acarretaria uma ampliação do “próprio”, ou seja, dos próprios horizontes de interpretação da realidade. Um bom local para treinar este movimento de *Perspektivenübernahme* seria, segundo Bredella (2000), a leitura de textos literários na língua estrangeira, já que eles possibilitam aos leitores encontros autênticos com a cultura estrangeira, através das múltiplas visões de mundo e perspectivas que contêm.

Há alguns pontos de contato entre o entendimento do que seria a aprendizagem (inter)cultural para Bredella e Altmayer. Assim como para Bredella, o conceito de *Fremdverstehen* – ainda que de maneira diferente – também tem, para Altmayer (2004; 2006), um papel importante na aprendizagem cultural e em sua definição. Mas, como objetivo do processo de ensino/aprendizagem, Altmayer prefere o termo “aprendizagem cultural”, pois engloba os processos de compreensão que ocorrem entre indivíduos, sejam eles membros da mesma “cultura” ou de “culturas” diferentes. Enquanto Bredella, em sua argumentação, parte do contato entre membros de culturas diferentes – e por isso ele utiliza o termo “intercultural” – Altmayer entende a aprendizagem cultural como reflexão, modificação e

ampliação do que chama *padrões culturais de interpretação* – que seriam maneiras de se interpretar a realidade. Os indivíduos, ao entrar em contato com o “outro”, que não necessariamente pertence a uma outra nação ou “cultura”, precisam, muitas vezes, reajustar seus padrões culturais de interpretação, que nem sempre se encaixam perfeitamente às outras realidades e aos outros discursos. Ao perceber que esses padrões não se encaixam, os indivíduos precisam reestruturá-los e modificá-los, ampliando, assim, as maneiras e possibilidades de se interpretar a realidade. Para Altmayer, a aprendizagem cultural – assim como o *Fremdverstehen* – é um processo individual, mas que é influenciado pelos discursos com os quais as pessoas entram em contato.

Para a utilização nesta pesquisa, consideramos fundamental combinar essas duas concepções de aprendizagem (inter)cultural. As conceptualizações formuladas por Bredella e Altmayer se complementam: Altmayer, por um lado, desenvolve uma concepção de cultura e do que seria a aprendizagem cultural mais ampla daquela elaborada por Bredella, levando em consideração principalmente a dimensão individual, ou seja, tomando o aluno como sujeito do processo de aprendizagem. Por outro lado, ele não trabalha com a questão da utilização de textos literários, área em que Bredella nos fornece muitas contribuições, tanto teóricas (em relação a teorias da interpretação de textos, por exemplo) quanto didático-metodológicas. Por esse motivo, baseamo-nos nas definições de Bredella e Altmayer para elaborar nosso conceito de aprendizagem cultural.

Para nós, a aprendizagem cultural significa capacitar os alunos para que, ao

(...) esses textos possibilitam encontros autênticos com a cultura estrangeira: ao contrário de outros textos, os literários não apresentam visões idílicas e imagens perfeitas dos países da língua-alvo.

lidar com o “outro” – que pode ser membro da cultura da língua-alvo ou não – façam uma tentativa de experimentar a perspectiva desse “outro”, mas sem, com isso, deixar de lado a própria perspectiva. Isto é fundamental para que ocorra a relativização das diversas maneiras de se interpretar a realidade discursiva. Deste modo, é muito importante que a aula de língua estrangeira possibilite e incentive discussões acerca da relativização de estereótipos culturais e preconceitos, das diferentes interpretações que podem surgir sobre um determinado assunto.

Entendendo que a aprendizagem cultural pode acontecer quando os alunos entram em contato com outros discursos – isto é, com discursos que divergem dos seus próprios – consideramos a utilização de textos literários uma boa oportunidade para se estimular a aprendizagem cultural.

Uma das razões da relevância dos textos literários como forma de estimular a aprendizagem cultural é o fato de que esses textos possibilitam encontros autênticos com a cultura estrangeira: ao contrário de outros textos, os literários não apresentam visões idílicas e imagens perfeitas dos países da língua-alvo.

Bohunovsky e Bolognini (2005:3-4), ao refletirem sobre o ensino de aspectos culturais em alguns livros didáticos utilizados no ensino de alemão no Brasil, chamam a atenção para o modo como os países falantes de língua alemã são apresentados em grande parte desses livros: a cultura é apresentada de maneira idílica, homogênea, com imagens que contribuem para a formação de estereótipos culturais e preconceitos. Também não são tratados, de acordo com as autoras, temas que poderiam estimular a reflexão, o repensar de impressões e concepções que se têm dos países falantes de língua alemã (e também do Brasil). Os textos literários podem ser uma boa alternativa a esses textos presentes nos livros didáticos, pois, ao invés de apresentar imagens um tanto idealizadas da cultura da língua-alvo, apresentam diferentes olhares e experiências, propiciando um contato cultural mais autêntico. Isto acontece, segundo Bredella (2000:133), porque a literatura não oferece uma simples duplicação do mundo, mas sim modos de ver, pontos de vista criativos e diferentes, que possibilitam novas perspectivas da realidade. Bredella justifica a importância do trabalho com textos literários na aula de língua estrangeira com a finalidade da aprendizagem cultural argumentando que tais textos fazem com que seus leitores se deparem com mundos diferentes, em que precisam coordenar as perspectivas apresentadas e as suas. Essa coordenação de perspectivas é uma das habilidades centrais na aprendizagem cultural.

Outro argumento muito válido para a utilização de textos literários na aprendizagem cultural é que esses textos oferecem espaço para as diferentes possibilidades de se construir significados e sentidos para as diversas interpretações

que podem surgir a partir da leitura. Assim, os alunos são confrontados com situações em que precisam reavaliar os chamados *padrões culturais de interpretação*, e podem perceber que seus padrões não estão sempre adequados e não dão conta de todas as situações possíveis, portanto precisam ser constantemente reavaliados, questionados, ampliados e reestruturados.

QUANDO A LITERATURA ESTIMULA A APRENDIZAGEM CULTURAL: EXEMPLOS DE LIVROS DIDÁTICOS

Com o intuito de ilustrar nossa argumentação e de mostrar possibilidades de utilização da literatura na aprendizagem cultural, selecionamos exemplos de dois livros didáticos – *Blaue Blume* e *Dimensionen* – em que os alunos são estimulados para a aprendizagem cultural através do emprego de textos literários.

EXEMPLO 1: DISCUTINDO SOBRE “PÁTRIA”

Como exemplo de uma atividade com textos literários que trabalhe e estimule a aprendizagem cultural, analisaremos as atividades das páginas 250 e 251 do livro *Blaue Blume*. O texto que serve de base para as atividades destas páginas é do autor suíço Peter Bichsel e tematiza o significado da palavra “pátria”. O trabalho proposto pelo livro com este texto literário começa com uma atividade de preparação para a leitura, em que os alunos são confrontados com o tema central do texto – o que é “pátria” – e devem responder o que significa esta palavra para cada um, anotando palavras-chave que associem a este tema:

Figura 1: Significado de pátria.

- 1**
- a** Was bedeutet Heimat für Sie? Schreiben Sie in Stichwörtern oder ganzen Sätzen auf, was Ihnen dazu einfällt.
 - b** Ordnen Sie Ihre Assoziationen nach Wichtigkeit.

Figura 2: Des Schweizers Schweiz - Peter Bichsel.

Des Schweizers Schweiz

Ich lebe in diesem Land.
 Es läßt sich in diesem Land leben.
 Ich bin hier geboren. Ich bin hier aufgewachsen. Ich verstehe die Sprache dieser Gegend.
 Ich weiß, was ein Männerchor ist, was eine Dorfmusik ist, ein Familienabend einer Partei.
 15 Ich bilde mir ein, hier leidenschaftliche Briefmarkensammler auf der Straße an ihrem Gehaben erkennen zu können. Nur hier kann ich mit Sicherheit Schüchterne von Weltgewandten unterscheiden.
 Ich fühle mich hier zu Hause. Auch mir fällt es schwer, mir vorzustellen, daß sich jemand so zu Hause fühlen kann wie ein Schweizer in der Schweiz.
 10 Ich leide unter Heimweh; aber es ist bestimmt nur Heimweh nach dem Bekannten.
 Die Schweiz ist mir bekannt. Das macht sie mir angenehm. Hier kenne ich die Organisation. Hier kann ich etwas durchschauen. Ich weiß, wie viel die Dinge hier ungefähr kosten, und ich brauche das Geld, mit dem ich bezahle, nicht umzurechnen.
 Ich fühle mich hier sicher, weil ich einordnen kann, was hier geschieht. Hier kann ich unter-
 15 scheiden zwischen der Regel und dem Außerordentlichen. Vielleicht bedeutet das Heimat. Daß ich sie liebe, überrascht mich nicht.
 ...
 Wir haben in dieser Gegend viel Nebel und ich leide unter dem Föhn. Der Jura und die Alpen machen mir vor allem ein schlechtes Gewissen, weil ich immer das Gefühl habe, ich müßte
 20 sie besteigen und es doch immer wieder sein lasse. Ich habe mit nichts so viel Ärger wie mit der Schweiz und mit Schweizern.
 Was mich freut und was mich ärgert, was mir Mühe und was mir Spaß macht, was mich beschäftigt, hat fast ausschließlich mit der Schweiz und mit den Schweizern zu tun. Das meine ich, wenn ich sage: „Ich bin Schweizer.“
 Peter Bichsel

Figura 3: Atividade 1.

- 4**
- a** Vergleichen Sie die Aussagen zum Thema Heimat im Text mit Ihren Notizen aus 1. Ergänzen Sie Wörter oder Gedanken aus dem Text.
 - b** Fassen Sie in ein oder zwei Sätzen zusammen, was der Autor unter Heimat versteht.

Através desta atividade inicial, os alunos podem expressar sua opinião e comparar diferentes maneiras de se entender a palavra “pátria”. Esta é uma atividade que permite a expressão e participação dos alunos com suas interpretações, onde não se busca uma resposta correta, onde não há apenas uma resposta possível. Nesse sentido, o principal nesta atividade é a diversidade de significados que a palavra irá assumir para cada um dos alunos, que acabam

sendo sensibilizados para a relativização e a aceitação de opiniões diferentes, o que contribui para o desenvolvimento de respeito e tolerância.

Após esta primeira atividade antes da leitura de “Vorentlastung”, há uma atividade de aquisição de vocabulário, cujo objetivo é facilitar a compreensão do texto a ser lido. Esta atividade em si não estimula explicitamente a aprendizagem cultural, mas é necessária para que os alunos depois possam refletir sobre o texto e discutir sobre

o que é “pátria”. Em seguida desta atividade de vocabulário, os alunos devem ler o texto completo (figura 2).

Após a leitura do texto, há três atividades bastante interessantes em relação à aprendizagem cultural. A primeira consiste em comparar as afirmações do autor sobre o tema “pátria” com aquelas anotações que os alunos haviam feito antes da leitura (figura 3).

Nesta atividade, ao comparar suas interpretações com aquelas apresentadas

Figura 4: Atividade 2.

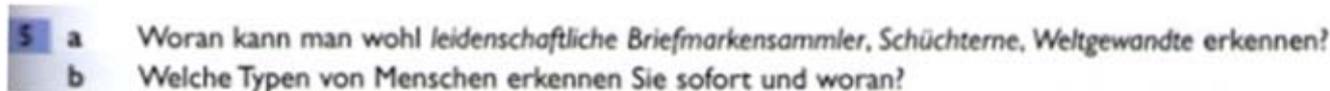
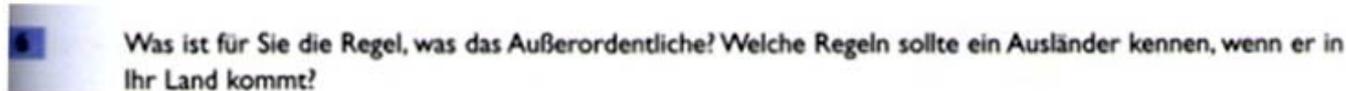


Figura 5: Atividade 3.



por Bichsel, os alunos são estimulados a refletir sobre as diferentes concepções em relação ao tema “pátria”, de modo parecido com o que haviam feito na primeira atividade antes da leitura do texto, mas agora comparando o ponto de vista do autor apresentado no texto.

A segunda atividade após a leitura do texto trabalha, de certa forma, com a questão dos estereótipos: pede-se, nesta atividade, que os alunos digam como podemos identificar ou reconhecer alguns elementos citados no texto, como um colecionador apaixonado de selos e uma pessoa tímida. Também se pede que os alunos digam quais tipos de pessoas eles reconhecem prontamente e através de quais características (Figura 4).

Esta atividade “aciona” o repertório de estereótipos dos alunos, que certamente será variado, pois estereótipos são coletivos, mas também têm uma dimensão individual, ou seja, dentro de um mesmo grupo os indivíduos podem ter concepções, estereótipos diferentes de como se reconhece um colecionador de selos, por exemplo. Ao evocar estes estereótipos, a atividade propicia uma discussão sobre a validade dos mesmos e sobre a necessidade de se relativizar tais estereótipos – afinal, estereótipos são formas de “enxergarmos” o mundo, a realidade, mas são simplificações, e não são verdades absolutas, portanto precisam ser questionados e relativizados.

A terceira e última atividade a partir da leitura do texto literário também trabalha com estereótipos e opinião pessoal, ao perguntar: “O que é para você a regra, o que é exceção, fora do comum? Quais regras um estrangeiro deveria seguir quando ele chega ao seu país?” (Figura 5).

Nesta atividade, os alunos precisam fazer um movimento de troca de perspectiva, ou seja, precisam tentar se colocar no lugar do estrangeiro, sem abandonar sua própria perspectiva, já que precisam dizer quais comportamentos e regras um estrangeiro deveria seguir. Esta atividade estimula o contato entre diferentes perspectivas e diferentes visões de mundo. No contato com estas diferenças, os alunos precisarão fazer o exercício de coordenar estas diferentes formas de se interpretar a realidade, o que leva ao questionamento, à ampliação, transformação e reestruturação de padrões culturais de interpretação, ou seja, ao objetivo central da aprendizagem cultural.

EXEMPLO 2: UM ESTRANGEIRO E MUITAS PERGUNTAS

Outro exemplo da utilização da literatura para a tematização de contatos culturais e aprendizagem cultural que será analisado neste artigo são as atividades das páginas 210 e 211 do livro didático *Dimensionen*, volume 2. Estas atividades

encontram-se em uma seção do livro intitulada “*interkulturelles Fenster*” (janela intercultural). Estas seções ocorrem em várias das lições do livro, e trabalham, explicitamente, temas interculturais, incentivando a discussão e reflexão.

Na primeira atividade proposta no livro didático, os alunos devem ler um trecho de um texto em que o autor enumera várias das perguntas que comumente lhe são feitas, como por exemplo: “Há quanto tempo está aqui?”, “Quando você vai embora?”, “Por que você veio pra cá?”, entre outras. Após a leitura deste pequeno trecho, pede-se aos alunos que formulem hipóteses sobre quem faz perguntas como estas, para quem e em que situação (Figura 6).

Através desta atividade inicial, os alunos devem formular hipóteses e criar expectativas sobre o texto, preparando-se, assim para as atividades posteriores de discussão.

Na segunda atividade, os alunos devem expor sua opinião ao responder a pergunta: “Que perguntas você faz a pessoas de outros países? Em que situações?”. Os alunos devem fazer anotações a respeito e discutir sobre as perguntas que cada um faz, refletindo sobre quais perguntas podem ser feitas e quais são consideradas indelicadas (Figura 7).

Esta atividade permite que os alunos reflitam sobre diferentes valores culturais,

Figura 6: Atividade 1.

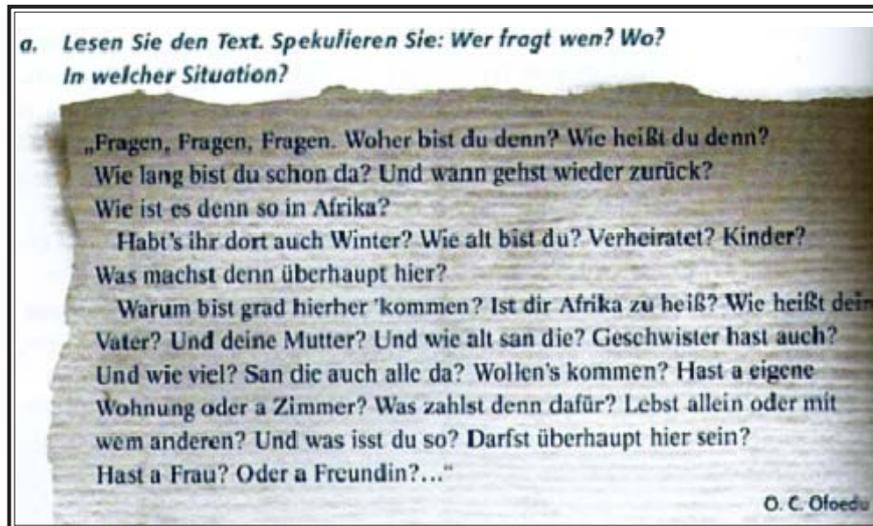


Figura 7: Atividade 2.

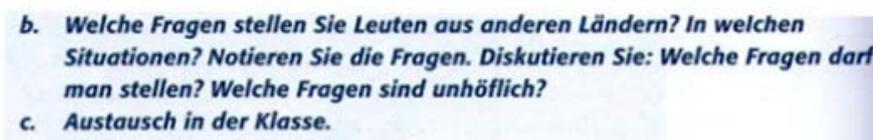
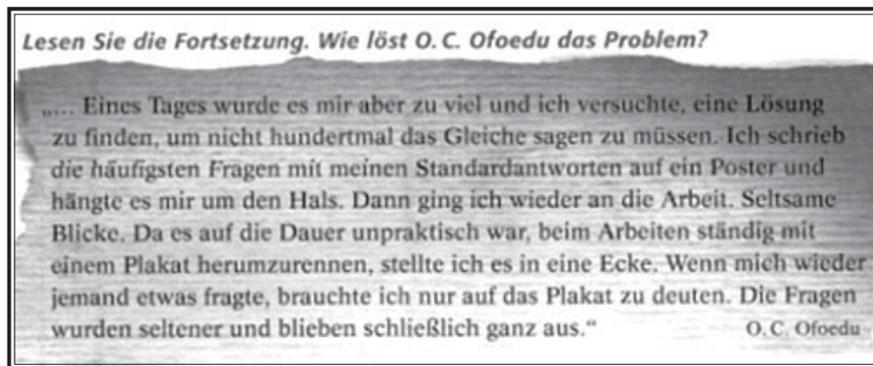


Figura 8: Atividade 3.



como o que é ser indelicado para cada um, que perguntas são aceitáveis na visão de cada um. Através desta atividade, podem exercitar a tolerância/respeito em relação à cultura do outro, entendendo que, mesmo em culturas diferentes ou entre pessoas da mesma cultura, pode haver diferenças e divergências sobre o que se consideram perguntas aceitáveis e não aceitáveis, e estas diferenças precisam ser respeitadas. Também é importante ressaltar que o comando da questão se dirige aos alunos – dimensão individual, ao invés de perguntar “na sua cultura”.

Isto é um ponto bastante positivo da atividade, porque toma o aluno como sujeito tanto da atividade de discussão, quanto do processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, há duas atividades – uma de produção oral e outra de vocabulário - que não trabalham explicitamente com a aprendizagem cultural, mas apoiam esta, pois oferecem uma base para que os alunos tenham condições de realizar as discussões propostas nas demais atividades.

Na última atividade, os alunos

devem ler, então, um outro trecho do livro e dizer como o autor resolveu seu problema (Figura 8).

Nesta atividade, os alunos têm a oportunidade de ver como o autor agiu. Embora não esteja proposto explicitamente nas instruções da atividade, ela permite que os alunos discutam tanto sobre a maneira como o autor resolveu o problema, quanto sobre como eles fariam, colocando-se no lugar do autor, também refletindo sobre experiências próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO QUESTIONAR, RELATIVIZAR E AMPLIAR

Como pudemos observar a partir dos exemplos de atividades analisados, é possível trabalhar a aprendizagem cultural através de textos literários, de uma maneira que os alunos participem das atividades, envolvam-se, discutindo valores culturais, estereótipos, aprendendo a expor sua opinião, justificando-se, e a respeitar as opiniões dos outros. Os textos literários, como aponta Bredella (2010:74), são relevantes na aula de língua estrangeira porque, além de possibilitar o contato com diversas perspectivas, eles “criam” mundos que o leitor deve relacionar aos seus conhecimentos de mundo para poder compreendê-los. Bredella aponta para a necessidade, ao se trabalhar com textos literários, de se desenvolver atividades que capacitem os alunos-leitores para construir expectativas em relação aos textos lidos, desenvolver hipóteses de interpretação e aprender a preencher as lacunas que os textos literários possuem, além de aprender a inferir significados e tirar conclusões daquilo que se lê (Bredella, 2010:85). Atividades deste tipo estão presentes nos exemplos que discutimos neste artigo, e

são de extrema importância para a aprendizagem cultural. Através das atividades aqui apresentadas, os alunos têm a possibilidade de serem confrontados com padrões culturais de interpretação

diferentes, em outras palavras, com formas de interpretar e compreender a realidade que divergem das suas. É este tipo de confronto que leva à reflexão, ao questionamento, à modificação e à

ampliação dos padrões culturais de interpretação, objetivo central da aprendizagem cultural. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAYER, C. Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.
- ALTMAYER, C. „Kulturelle Deutungsmuster“ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 35. Jahrgang, 2006, p. 44-59.
- BOHUNOVSKY, R.; BOLOGNINI, C. Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht[Online], 10. Jahrgang, 2005, p. 1-14. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/BohunovskyBolognini2.htm> Acesso em 24/03/2012.
- BREDELLA, L. Fremdverstehen mit literarischen Texten. In: BREDELLA, L. et al. (Org.). Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? *Vorträge aus dem Graduiertenkolleg ‚Didaktik des Fremdverstehens‘*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000, p. 133-163.
- BREDELLA, L. Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In : BREDELLA, L.; CHRIST, H. (Org.). Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz . Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2007, p. 12-30.
- BREDELLA, L. Das Verstehen des Anderen: Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 2010.
- EICHHEIM et al. *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache: livro do curso*. Trad. Paulo Oliveira e Susana K. Lages. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- JENKINS et al. Dimensionen. Lernstationen. Lernstationen 6-10, vol. 2. Ismaning: Hueber, 2007.

DaF lernen in Brasilien: *offene* Unterrichtsformen, *offene* Perspektiven

Bernardo Limberger¹ e Sandra R. Pili Bohlsen²

Die offenen Unterrichtsformen spielen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Autonomie der Schüler. Sie können dazu beitragen, dass der Schüler selbständig sowohl im Klassenzimmer als auch zu Hause und später im Arbeitsleben tätig ist. Es gibt aber andere Vorteile, da das methodische Grundprinzip des offenen Unterrichts das „entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche“ Lernen ist (REICH, 2008:1).

Aus diesem Grund führten wir beide, Bernardo und Sandra, Referendar und Mentorin an der Porto-Seguro-Schule (Einheit 1) in São Paulo, ein Projekt durch, bei dem wir offene Unterrichtsformen in einer 5. Klasse anwendeten. Es gelang so gut, dass wir uns entschieden, über dieses Projekt zu berichten. Es handelt sich um eine Methode, die auch in anderen Klassen und Schulen verwendet werden kann.

Nun schreiben wir in Kürze über die Theorie, auf der die offenen Unterrichtsformen basieren, dann berichten wir über die damit zusammenhängende Praxis,

d.h. wie das Projekt durchgeführt wurde. Anschließend stellen wir Bemerkungen zum Projekt dar. Es ist noch wichtig zu erwähnen, dass es in diesem Artikel hauptsächlich um eine praktische Arbeit geht.

DIE OFFENEN UNTERRICHTSFORMEN

Unsere Gesellschaft ändert sich ständig. Immer wieder erscheinen neue Sachen, die auf unser Leben Einfluss

ausüben. Die Schule unterliegt auch Veränderungen. Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass die Institution sich den Veränderungen anpasst, um nicht nur Frontalunterricht zu praktizieren. Eine Form, die Schule *offener* werden zu lassen, ist es, offene Unterrichtsformen¹ anzubieten.

Reich (2008:5) schildert, dass die Theorien von Montessori, Petersen und Freinet u.a. die Theorie der offenen Unterrichtsformen beeinflussen. Heutzutage handelt es sich um ein eigenes und offenes Konzept.

Nach Müller und Schreckling (2005:5) lässt sich der Begriff *offener Unterricht* schwer klassifizieren. Er ist eher ein Rahmenkonzept für unterschiedliche handlungsorientierte Reformbestrebungen und vor allem im Grundschulbereich zu finden. Sie meinen auch, offener Unterricht sei nicht nur eine Methode:

Der Offene Unterricht spiegelt eine

¹ Masterstudent an der Pontifícia Universidade Católica in Porto Alegre – RS.

² Lehrerin an der Porto-Seguro-Schule (Einheit 1) in São Paulo – SP

³ *Offener Unterricht* ist auch ein Begriff, den einige Autoren verwenden.

„neue“ Sichtweise im Rollenverständnis zwischen Lehrer und Schüler wieder. Als gemeinsamer Nenner des Offenen Unterrichts liegt die Eigenaktivität der Schüler, die aktive Arbeit an der Planung und Realisierung ihres Lernens in der Schule im Vordergrund. Außerdem liegt der Abbau der Lehrerzentriertheit als Forderung dem Offenen Unterricht zu Grunde. Den Schülern sollte im Offenen Unterricht ermöglicht werden, sich mit eigenen Fragestellungen auseinander zu setzen, sich also selbst Fragen zu stellen und zu lernen, wie sie diese beantworten. (MÜLLER & SCHRECKLING, 2005:5)

Begriffe wie Rolle der Schüler und des Lehrers, Eigenaktivität der Schüler, Schülerzentriertheit, Fragen der Schüler spielen also eine sehr wichtige Rolle beim offenen Unterricht. Der Lehrer sollte den Schülern ermöglichen, dass sie ihren eigenen Lernprozess gestalten können.

Der Begriff *Binnendifferenzierung* ist auch sehr wichtig, um den Lernprozess, der auf den offenen Unterrichtsformen basiert, zu kennzeichnen. Laut Ratenhaus (1995:212) wird die Binnendifferenzierung nicht mehr als eine Gruppeneinteilung nach Leistung verstanden, sondern als eine anregende Lernsituation für jeden Lernenden. Die Autorin unterscheidet folgende Differenzierungsansätze bei der Entwicklung binnendifferenzierender Unterrichtsstunden: Stoffumfang, Komplexitätsgrad, Notwendigkeit direkter oder indirekter Hilfe, Art des inhaltlichen bzw. methodischen Zugangs, Kooperationsfähigkeit der Lernenden und Zusammensetzung der

Gruppe. Auf diese Weise wird mit der Heterogenität der Gruppe gerechnet, sodass die leistungsstarken Schüler gefördert werden und den leistungsschwachen geholfen wird. Wenn der Unterricht in diesem Sinne abwechslungsreich ist, kann man Binnendifferenzierung anbieten.

Reich (2008:12) schildert Kriterien, die die offenen Unterrichtsformen kennzeichnen. Der Schüler sollte sich so verhalten: sich eigenständig für Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten entscheiden und die Unterrichtsinhalte, -führung, und den -verlauf auswählen. Der Lehrer sollte die spontanen Schüleraktivitäten fördern und sich an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler orientieren. Das methodische Grundprinzip, das Reich (2008:12) darstellt, ist: „Entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen“.

Die von Reich präsentierten Lernformen sind die Freie Arbeit, der Wochenplan und der Projektunterricht. Es gibt also verschiedene Lernformen. Müller & Schreckling (2005:8) ergänzen diese Liste; sie stellen die bekanntesten und (langsam) auch die am meisten verbreiteten Methoden dar: den Wochenplan, die Werkstattarbeit, die Freie Arbeit, die Stationenarbeit und die Projektarbeit⁴.

Um das Projekt durchzuführen, entschieden wir uns für eine Mischform zwischen Freier Arbeit⁵ und Wochenplan. Diese Form besteht aus einem für alle gleichen Teil und einem individuellen Teil. Die Schüler bekommen wenige Pflichtaufgaben, die sie unter Verwendung vorgegebener Materialien erledigen müssen (Pflichtaufgaben). Das hängt eher mit

den Eigenschaften des Wochenplans zusammen, dessen Ziel ist es, die Schüler einen umfangreichen Arbeitsauftrag selbständig bearbeiten und erarbeiten zu lassen (MÜLLER & SCHRECKLING, 2005:8). So bestimmen die Schüler selbst die zeitliche Organisation der Aufgabenbearbeitung (REICH, 2008:22). Die Sozialform ist meistens vorgegeben. Danach sind sie frei, die anderen Aufgaben zu erledigen (Wahlaufgaben). Diese Phase besteht nach Reich (2008:19) aus einer Übungsphase, die durch den Informationsunterricht oder einer Einführung bestimmter Inhalte ergänzt wird. Er behauptet, es gebe ein größeres Angebot von Lern- und Übungsmaterialien, die auf die Lerninhalte der Klasse abgestimmt sind. Was das Material, das sehr bedeutungsvoll für diese Methode ist, betrifft, behauptet Reich:

Das Material sollte sehr abwechslungsreich und ansprechend gestaltet sein. Ein abwechslungsreiches Einüben der Lerninhalte kann dann möglich werden. In der Regel ist das Material strukturiert und impliziert meist die Darstellungsform, die Lernmethode und oft auch die Sozialform. Jedes Material beinhaltet eine Selbstkontrolle, so dass der Schüler auf die Kontrolle des Lehrers verzichten kann (REICH, 2008:19).

DIE BETREFFENDE GRUPE

Wir arbeiteten im Jahr 2009 mit einer fünften Klasse in der Porto-Seguro-Schule (Einheit 1). Die Klasse bestand aus 17

⁴Aufgrund des Skopus und der Ziele dieser Arbeit, ist es unmöglich, alle offenen Unterrichtsformen ausführlich zu beschreiben.
⁵„Die Begriffe Freie Arbeit und Freiarbeit werden in unserer Arbeit synonym verwendet“ (MÜLLER & SCHRECKLING, 2005:34).

Schülern (elf Jungen und sechs Mädchen) und hatte wöchentlich fünf Deutschstunden (45 Minuten pro Tag).

Die Schüler waren 10 bis 11 Jahre alt. Sie befanden sich noch in einer Phase, in der sie konkrete Materialien brauchten. Für Erikson (2006:11) handelt es sich um die vierte Phase der Entwicklung. Das ist für ihn die Phase, in der „die Kinder sich der Erziehung und dem Erlernen der sozialen Fähigkeiten widmen, die die Gesellschaft von ihnen verlangt“. Darum spielen der Lehrer, die Eltern und die Mitschüler eine entscheidende Rolle. Laut Erikson werden dem Kind zu wenige Erfolgserlebnisse ermöglicht, dann wird das Kind ein Gefühl der Unterlegenheit entwickeln. Daher sind die offenen Unterrichtsformen genau in dieser Phase noch notwendig.

Die Arbeitsatmosphäre in der beschriebenen Gruppe war angenehm. Die Schüler waren nicht laut, aber führten Nebengespräche. Sie respektierten sich gegenseitig, aber die Mädchen wollten meistens nicht mit den Jungen arbeiten, sehr wahrscheinlich, weil sie zurückhaltend waren. Die Schüler konnten sich außerdem nicht lange auf nur einen Aufgabentyp konzentrieren, die Phasen mussten variiert werden, indem die unterschiedlichen Arbeitsrhythmen der Schüler berücksichtigt wurden.

Als Klasse wurde diese 5. Klasse von den meisten Lehrern als eine langsame Klasse betrachtet, deren Schüler (mit wenigen Ausnahmen) Schwierigkeiten hatten. Darüber hinaus war die Klasse als Gruppe noch nicht autonom. Es mangelte ihr an Selbständigkeit, d.h. die Schüler warteten immer auf das deutliche Kommando des Lehrers, um etwas zu tun.

Was die Sprachkenntnisse angeht, hatten die meisten Schüler damals noch nicht das A1-Niveau. Sie hatten meistens

Schwierigkeiten mit dem Satzbau, denn sie wollten etwas kommunizieren, aber der Satzbau war nicht in Ordnung. Sie wurden dazu angehalten, immer Deutsch zu sprechen, und einfache Redemittel, über die sie schon verfügten, anzuwenden.

Wegen der Eigenschaften der Gruppe (wenig Autonomie, unterschiedliche Arbeitsrhythmen, konkrete Materialien) entschieden wir uns, einmal pro Woche ein Projekt zu den offenen Unterrichtsformen durchzuführen, das direkt mit Differenzierung arbeitete.

DAS PROJEKT

Das Projekt wurde mit der beschriebenen Gruppe durchgeführt. Die bearbeiteten **Themen** richteten sich nach der Progression des Lehrwerks *Planet 1* – Lektionen 5 bis 7 (Schule, Hobbys/Fähigkeiten, Flohmarkt und Verabredungen). Die folgenden grammatikalischen Phänomene wurden im Zusammenhang mit den genannten Themen bearbeitet: Verben im Präsens, Possessivartikel im Nominativ und die Modalverben *möchten*, *können* und *dürfen*.

Das Projekt dauerte vier Monate, und die Schüler beschäftigten sich direkt mit offenen Unterrichtsformen eine Unterrichtsstunde pro Woche. Leider

konnten wir die anderen Stunden nicht für unsere Zwecke verwenden, weil wir keinen angebrachten Raum hatten. Was wir hatten, war ein Raum den ganzen Vormittag nur für uns. Aus diesem Grund konnten wir an dem Tag den Raum gut einrichten. Aber die Schule stellte keinen besonderen Raum für den Offenen Unterricht bereit. Trotzdem gelang die Arbeit, d.h. man kann solch eine Arbeit leisten, ohne einen besonderen Raum zu haben.

Das **Hauptziel** unserer Arbeit war die *Individualisierung* und die *Differenzierung*. Die Schüler sollten lernen, in offenen Unterrichtsformen ihren Lernprozess *selbst* zu gestalten.

Am **Anfang** des Projektes wurde den Schülern erklärt, die Materialien wurden gezeigt und bestimmte Regeln wurden geliefert. Die Schüler lernten die Arbeitsform kennen und übten sie, denn „die Voraussetzungen der einzelnen Lern- und Arbeitstechniken, sowie der neuen Sozialformen müssen vorher eingeführt und geübt werden“ (MÜLLER & SCHRECKLING, 2005:8). Da die Gruppe noch nicht die Arbeitsform kannte, bekam sie die Regeln schon fertig, aber die Schüler übersetzten sie und schrieben sie auf Portugiesisch auf. Sie klebten die folgenden Regeln in ein besonderes Heft:

Abbildung 1: *gelieferte Arbeitsregeln.*



Abbildung 2: Arbeitsplan.



Colégio Visconde de Porto Seguro
Unidade I
Ensino Fundamental e Ensino Médio

Nome: _____ n°: _____ Classe: 15MA_

Arbeitsplan

Pflichtaufgaben		Datum	Kontrolle
1			
2			
3			
4			

Wahlaufgaben		Datum	Kontrolle
Lesen			
Schreiben			
Hören			
Sprechen			
Spielen			

Außer den Arbeitsregeln bekamen die Schüler ein anderes Blatt, und zwar einen **Arbeitsplan** (siehe Abbildung 2). Sie sollten dieses Blatt in eine bestimmte Mappe legen. Darauf sollten sich die Schüler alle Aufgaben und das Datum, wann sie die Aufgabe lösten, notieren. Am Anfang des Projektes kontrollierte der Lehrer, ob die Aufgabe wirklich erledigt wurde, weil die Schüler noch nicht ganz selbständig waren.

An jedem Tag (einmal pro Woche) hatten die Schüler eine vom Lehrer ausgesuchte **Pflichtaufgabe** zu erledigen. Diese Aufgabe war die einzige für alle gleich und war immer eine Wiederholung eines schon eingeführten Inhaltes. Für die Pflichtaufgabe wählten die Schüler selbst Reihenfolge, Zeitumfang und Sozialform. Die Kontrolle dieser Aufgabe war entweder das Feedback des Lehrers oder ein

Lösungsblatt oder beide. Nachdem die Schüler mit der Pflichtaufgabe und der Kontrolle fertig waren und sie in die Mappe gelegt hatten, durften sie aus den zusätzlichen Lernmaterialien beliebig auswählen, das waren die **Wahlaufgaben**. Den Schülern wurde mindestens eine Aufgabe zu jedem Bereich bzw. Fertigkeit zur Verfügung gestellt: *Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen* und *Spielen*. Sie durften aber nur eine zweite Aufgabe zu jedem Bereich erledigen, wenn schon von allen Bereichen eine Aufgabe fertig war.

Was die **Kontrolle** betrifft, konnten die Schüler die Aufgabe selbst kontrollieren bzw. korrigieren. Das Lösungsblatt war (wenn möglich) hinter dem Aufgabenblatt. Wenn ein Problem oder eine Frage auftauchte, durften sie den Lehrer fragen.

Der **Raum** war so eingerichtet: An der Tafel waren Informationen zu den Aufgaben und Regeln; der Lehrertisch befand sich vorne links; zwei Tische dienten zur Hörstation – mit Geräten, Kopfhörern und den entsprechenden Aufgaben; an anderen Tischen befanden sich die anderen Bereiche – *Sprechen, Schreiben* und *Lesen*. Die Station *Spielen* war an der Ecke des Raumes, damit die Schüler viel Platz haben. Die Schüler durften den ganzen Raum (den Boden, die Stühle, die übrigen Tische) benutzen.

Das **Arbeitsmaterial** war auf die fünf schon genannten Bereichen verteilt. Die Grammatik und der Wortschatz wurden indirekt bearbeitet. Die Materialien wurden (wenn es möglich war) laminiert, damit sie erhalten bleiben und mehrmals benutzt werden können. Außerdem musste das Material selbständige Arbeit und Selbstkontrolle ermöglichen und attraktiv sein. Damit die Schüler die fünf Bereiche leicht identifizieren können, stellten wir eine Tabelle her, die die entsprechenden Bilder (die auf dem Arbeitsblatt abgebildet waren) zeigten. Darüber hinaus hatten die

Materialien immer eine Farbe, damit die Schüler den Bereich sofort erkennen können: *Lesen* (lachsfarbig), *Schreiben* (gelb), *Hören* (blau), *Sprechen* (grün) und *Spielen* (aus Recyclingpapier):

Abbildung 3: Wahlaufgaben.



Nun folgen einige Beispiele des Materials. In der Station **Lesen** wurden während des Projekts verschiedene Texte gelesen bzw. bearbeitet: Geschichten, E-Mails, Anzeigen, d.h. Texte, die die Schüler eventuell im Leben lesen würden, und Berichte. Außerdem schrieben die Schüler Texte zum Thema Hobbys im normalen Unterricht. Zu diesen Texten wurde dann eine Aufgabe hergestellt, sodass die Schüler an dem Tag der offenen Unterrichtsformen diese Aufgabe (die richtige Antwort ankreuzen und Fragen beantworten) erledigen konnten. Als Beispiel haben wir eine einfache Aufgabe, bei der die Schüler einen Text (aus dem Lehrwerk *Ping Pong Neu 1*) in die richtige Reihenfolge bringen und die richtige Antwort ankreuzen sollten (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Beispiel zum Bereich Lesen.

Meine Traumschule

Mach die Aufgaben in dein Heft!

1. Im Umschlag sind 5 Textteile. Ordne den Text und schreib die richtige Sequenz.

A	B	C	D	E	F

2. Schreib die richtige Antwort - a, b oder c?

I. Wie sind die Lehrer und die Direktorin?

- a) Sie sind unsympathisch.
- b) Sie sind freundlich.
- c) Sie sind böse.

II. Welche Schulfächer haben die Schüler?

- a) Sie haben meistens einige Hobbys als Schulfächer.
- b) Sie lernen Mathe, Chemie und Latein.
- c) Sie lernen nur Sprachen.

III. Wie sind die Noten?

- a) Die Schüler bekommen Noten für die Liebesbriefe.
- b) Die Schüler bekommen Noten von 1 bis 6.
- c) Die Schüler bekommen keine Noten.

IV. Wie lange dauern die Pausen?

- a) Sie dauern eine Stunde.
- b) Sie dauern 15 Minuten.
- c) Sie dauern eine halbe Stunde.

Zum Bereich **Schreiben** wurden hauptsächlich Briefe und E-Mails geschrieben (was die Schüler bereits beherrschten). Fürs Schreiben hatten sie immer eine Unterstützung, d.h. Redemittel, ein Schema oder Piktogramme, wie das Beispiel (Abbildung 5) zeigt.

In der Station **Hören** stellten wir unterschiedliche Textsorten zur Verfügung: Geschichten, Telefongespräche, Dialoge und Berichte über

Hobbys, die die Schüler im normalen Unterricht selbst aufnahmen. Mit Hilfe von diesen Berichten sollten die Schüler herausfinden, welche Hobbys jeder Klassenkamerad hatte. Das folgende Beispiel (Abbildung 6) zeigt diese Aufgabe.

Am Tisch, auf dem Materialien zur Fertigkeit **Sprechen**⁶ standen, durften die Schüler ohne Heft bleiben. Sie benötigten nur einen Bleistift. Sie benutzten

⁶Da der Platz hier ein bisschen beschränkt ist, entschieden wir uns, nicht zu allen genannten Bereichen Beispiele zu geben.

Abbildung 5: Beispiel zum Bereich Schreiben.

Eine komische E-Mail

Schreib den Text in dein Heft.

Du hast eine E-Mail von Anne bekommen. Aber ihr Computer ist kaputt. Aber keine Panik, du kannst die E-Mail verstehen!
Lies die Geheimschrift und schreib die E-Mail.

Geheimschrift:

a	b	c	d	e	g	h	i	l	k	m	n	o	r	s	t	u	w
☺	♦	○	↶	+	☹	⊗	⊗	♥	♣	▲	■	≠	♣	☎	γ	⊗	⊗

⊗☺♥♥♣!

⊗⊗+ ☹+⊗γ +☎ ↶⊗♣?

▲⊗♣ ☹+⊗γ +☎ ☹γ!

⊗☺☎ ▲☺⊗☎γ ↶⊗ ⊗+⊗γ+

⊗○⊗ ☹+⊗+ ⊗■☎ ♣⊗■♣.

♣≠▲▲☎γ ↶⊗ ▲⊗γ?

♦⊗☎ ↶☺■!

☺■+

Abbildung 6: Beispiel zum Bereich Hören.

Die Hobbys der 1-5MA1

Mach die Aufgaben in dein Heft.

1- Hör Track 1, 2, 3... auf der CD.
2- Ergänze die Tabelle:

	Wer spricht?	Was ist das Lieblingshobby?
1		
2		
3		
4		

nur die von den Lehrern angebotenen Materialien. Zum Sprechen hatten sie Wechselspiele, Kärtchen mit Redemitteln, Bilder und Schemata.

In einer Ecke standen die **Spiele** – natürlich die Lieblingsstation von den Schülern. Hier hatten wir hauptsächlich die Spiele, die auf der Webseite des Lehrwerks Planet angeboten werden: Domino-Spiele, Brettspiele, Legespiele und Würfelspiele. Immer zu den Spielen standen die entsprechenden Erklärungen, damit die Schüler autonom spielen können.

Was noch eingeführt wurde, waren **Redemittel**, die die Schüler während der Arbeit verwenden konnten. So wurden während der normalen Unterrichtsstunden z.B. die folgenden Redemittel bearbeitet (unter anderen):

- Ich bin fertig!
- Möchtest du mit mir arbeiten?
- Was machen wir?
- Am liebsten Lesen!
- Können Sie mir bitte helfen?

Mit Hilfe von diesen Redemitteln konnten die Schüler während der Arbeit auch die deutsche Sprache in einer authentischen Situation anwenden.

BEMERKUNGEN

Das Projekt, das wir durchführten, war für uns Lehrer eine wertvolle Erfahrung. Wir konnten den Schülern eine hier in Brasilien ungewöhnliche Unterrichtsform anbieten, von der sie viel profitieren konnten.

Wir konnten merken, dass das Projekt den Schülern Spaß machte. Sie fragten uns, weshalb wir das nicht an den anderen Tagen unternehmen könnten. Es gefiel ihnen gut, dass sie selbst ihren Lernprozess gestalten konnten. Die Schüler

konnten die Sozialform und den Unterrichtsverlauf wählen (REICH, 2008). Das war hauptsächlich für die schüchternen Schüler sehr gut, und diejenigen, die zusammen arbeiten wollten, durften es tun. Die verschiedenen Arbeitsrhythmen und Interessen der Schüler wurden so berücksichtigt.

So ein Projekt lohnt sich, trotz der Vorarbeit, die der Lehrer leisten muss. Um diese Schwierigkeit zu vermindern, könnte man verlangen, dass die Schüler selbst Aufgaben erarbeiten, weil sie damit auch lernen können. Natürlich sollten die Schüler dann selbständiger und reifer sein. Wenn eine Schule viele Deutschlehrer hat, könnten alle Lehrer die Materialien untereinander teilen.

Das Projekt wurde nur von dem Fach *Deutsch* durchgeführt. Das heißt: Kein anderer Lehrer in der Schule arbeitete wie

wir. Das war ein bisschen ungünstig, denn so könnten die Schüler mehr die Autonomie verbessern. Vielleicht könnten die brasilianischen Schulen mit den deutschen Schulen, die solche Projekte durchführen, lernen.

In einigen Momenten, hauptsächlich am Anfang, waren die Schüler ein bisschen verwirrt. Sie wussten nicht genau, was und wie sie es machen würden. Das zeigte uns, wie unsere Schüler abhängig sind. Wir mussten geduldig sein, bis die Schüler die offene Unterrichtsform kannten und damit arbeiten konnten. Es fiel den Schülern manchmal schwer zu entscheiden, mit welchem Material sie arbeiten wollten, ihnen waren die Schwierigkeiten und Interessen nicht bewusst. Wir mussten dann eingreifen und den Schülern bei der Aufgabenwahl helfen, denn das Einüben der Regeln ist eine Grundlage für das

Gelingen des Projekts.

Trotz der Nachteile konnten wir im Laufe des Projektes die Ergebnisse erkennen: Die Schüler waren nicht so abhängig wie am Anfang. Unser Ziel wurde also erreicht. Natürlich hatten (haben) wir noch viel zu tun, aber man konnte die Verbesserungen bei der Beobachtung einzelner Schüler sehen.

Der Aufwand lohnt sich, wenn man die Veränderungen und die Gesichter der Schüler beobachtet. Die Arbeit zeigt, dass es möglich ist, in Brasilien die offenen Unterrichtsformen anzuwenden, obwohl diese Methoden nicht direkt zu unserer Kultur gehören. Die Methode bietet offene Perspektiven an, sodass die Schüler ihre Ideen und Kreativität entwickeln können, indem sie kritischer und aktiver im Unterricht sind. ■

LITERATURHINWEISE

- ERIKSON, Erik. *Childhood and Society und Jugend und Krise*, 1980. Verfügbar in: BOEREE, George. *Persönlichkeitstheorien* - http://www.social-psychology.de/do/PT_erikson.pdf 2006.
- KOPP, Gabriele. BÜTTNER, Siegfried. *Planet 1 – Lehrwerk für Jugendliche*. Max Hueber Verlag: Ismaning, 2007.
- MÜLLER, Daniela. SCHRECKLING, Claudia. *Formen und Strukturen im Offenen Unterricht*. Bremen: Universität Bremen, 2005. Verfügbar in: <http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/html/gs-literatur.html>.
- RAUTENHAUS, Heike. Differenzierung und Individualisierung. In: BAUSCH, Richard Karl; KRUMM, CHRIST, Herbert; KRUMM, Jürgen Hans (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachunterricht*. Tübingen: Francke, 1995.
- REICH, K. (Hg.). *Offener Unterricht - Methodenpool*. Köln: Universität zu Köln, 2008. Verfügbar in: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf.

Deutsch als Begegnungssprache in Briefaustauschprojekten

Robson Carapeto-Conceição¹ | Carl-Friedrich-Gauß-Schule, Hemmingen / Escola Alemã Corcovado, Rio de Janeiro

Sowohl in der Heimat, durch Internet und im beruflichen Rahmen, als auch in den deutschsprachigen Ländern finden Gespräche auf Deutsch nicht grundsätzlich mit Muttersprachlern statt, sondern oft mit Sprechpartnern anderer Herkunft, Einwanderern und deutschen Einheimischen, die andere Muttersprachen haben. Darum bringen die Dezentralisierung der internationalen wirtschaftlichen Beziehungen und die Verstärkung der regionalen Wirtschaftsblöcke das Bedürfnis an Sprachen, die als Brücke zwischen zwei Kulturen bzw. Ländern dienen, zusätzlich zu der „Weltsprache“ Englisch. In diesem Sinne wird schon im Primarbereich deutscher Schulen eine *Begegnungssprache* eingeführt. Das entspricht dem globalen Erziehungskonzept der Europäischen Union für die Förderung der Mehrsprachigkeit und erzielt „die Anbahnung einer elementaren fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, die Sensibilisierung für die sprachliche und kulturelle Vielfalt sowie die Entwicklung von Interessen und Verständnis für andere Lebensweisen“, laut dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg¹ in Einklang mit Keßler (2006), für den der interkulturelle Ansatz einer Fremdsprache und des Fremden als greifbare und menschliche Gegenstände in der Schule nicht zu verzichten ist. Damit die Mehrsprachigkeit für normalen Zustand gehalten wird, muss man die Perspektive ersetzen, welche sie in überwiegend monolingualen Gesellschaften als Ausnahmefall betrachtet (HU, 2003).

Unter dem Motto *Begegnungssprache Deutsch: Motivation, Herausforderung, Perspektiven*

wurde 2005 in Graz die 13. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbands

(IDV) veranstaltet. Daran nahmen über 2000 Deutschlehrer und Experten aus 99 Staaten teil, in deren Namen die „Grazer-Erklärung“ an die Regierungen der DACH-Länder verfasst wurde. Das war eine Aufforderung zu ihrer Unterstützung und die Neuorientierung ihrer Sprachpolitik in acht Aspekten bezüglich des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache in einer Welt mit neuen Ansprüchen, was internationale Interaktionen anbelangt. Der dritte dieser Aspekte lautet wie folgend:

Sprachliche Monokultur ist auf die Dauer keine tragfähige Basis für die Gestaltung einer Grenzen überschreitenden und überwindenden Kommunikation.

(...) Jeder Einzelne wünscht sich Optionen und jede Gesellschaft braucht vielfältige sprachliche Ressourcen zur Erweiterung der Kontaktchancen mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft.

¹ Master in Sprachenstudien bei Universidade Federal Fluminense (UFF).

² <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/polnisch-an-grundschulen.html>, 22.05.2012.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer erwarten auch von der Europäischen Union und dem Europarat nicht nur eine Programmatik der Mehrsprachigkeit, sondern deren konkrete Umsetzung in europäischen Projekten und Institutionen.

(PORTMANN-TSELIKAS & KRUMM, 2005)

Durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (TRIM et alii, 2001) lässt der Europarat die Entwicklung einer „mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ vorrangig behandeln. Das bezeichnet eine komplexe Kompetenz, welche die Überlagerung bzw. das einfache Nebeneinander von Kulturen übersteigt und durch die Verflechtung verschiedener Wissen gekennzeichnet ist (CASTELLOTTI & MOORE, 2002).

In dieser Arbeit geht es um den Briefaustausch zwischen jungen Deutschlernenden in der Sekundarstufe aus verschiedenen Ländern als einen Weg zum Erreichen der oben genannten Ziele. Diese Art von Brieffreundschaft führt zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Schülern sogar ab A1-Niveau, indem sie in einem sprachlich ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und ein spontaneres Kommunikationsereignis mit einem realen Adressaten in der gelernten Sprache als möglich und erfolgreich spüren (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2011).

Konsequenzen solcher Ansätze wurden von Kramsch (1998) bereits prognostiziert, und zwar (a) das mehrsprachige Individuum als „nicht-markierte“ bzw. „infinite“ Form und (b)

dass der monolinguale Muttersprachler nicht mehr das idealisierte Ziel des Fremdsprachenlernens vertritt, sondern eher eine zum Verschwinden verurteilte Spezies oder ein überwundener nationalistischer Mythos.

DIE TERMINOLOGISCHE FRAGE: WELTSPRACHEN, LINGVAE FRANCAE, BEGEGNUNGSSPRACHEN

Im Bereich der Studien zur Pädagogik des Englischen als *second language* werden längst schon Anpassungen diskutiert, um die Lücke zu füllen, die der Muttersprachler als Muster für ausgezeichnete sprachliche Kompetenz hinterlässt. Der Muttersprachler in seiner Vorbildfunktion verschwindet, indem die Anzahl der Sprecher, die Englisch als zweite bzw. als Fremdsprache sprechen, die Anzahl von Muttersprachlern im Verhältnis von zwei zu eins überschreitet (ERLING, 2005). Weil die englische Sprache in der Kommunikation über internationale Grenzen zunehmend verwendet wird, entstehen zahlreiche neue Begriffe – *Global English*, *World English(es)*, *English as lingua franca* etc. – mit der Absicht, ihre Positionen und Funktionen zu bezeichnen. Wenn es um die Sprache geht, die in dem Kontakt zwischen Menschen verwendet wird, die zwar nicht die gleiche Muttersprache teilen, aber Englisch als *second language* gemeinsam haben, dann sprechen viele Autoren von Englisch als *lingua franca* (GUIDO, 2008; JENKINS, 2007; MUNAT, 2005; SEIDLHOFER, 2005). Für Rajagopalan (2005) ist die „unvermeidliche Hybridität“ der Preis, den jede Sprache für ihre Verwandlung in eine *lingua franca* zu zahlen hat. Becker (2009) betrachtet dieses Merkmal lieber als intrinsische Eigenschaft

und verweist auf die ursprüngliche Bedeutung dieses Begriffes: eine von Natur aus hybride Sprache, die nirgends als Muttersprache erworben wird.

Tatsächlich mag die *lingua franca* eine hybride Sprache gewesen sein, die in der Kommunikation zwischen anderssprachigen Völkern verwendet und vom 16. bis zum 19. Jahrhundert um das Mittelmeer dokumentiert wurde (LANG, 2000). Weil die Register aus verschiedenen Regionen ziemlich freie Zusammensetzungen von Lehnwörtern aus den unterschiedlichen umgebenden Sprachen darstellen, besteht der Zweifel, ob es sich (i) um eine einzige Sprache in ihren diatopischen Varietäten oder (ii) um verschiedene *linguae francae* handelte.

Im Fall dieser Untersuchung ist die Kommunikationssprache das Standarddeutsch³, also keine in diesem Sinne hybride Sprache, auch wenn die Muttersprache und die englische Sprache im Briefaustausch gelegentlich Einfluss haben. Vorläufig kann man aus der Fachliteratur zur Fremdsprachenpädagogik durchaus eine Definition für *lingua franca* in Anspruch nehmen, die als Ausgangspunkt für die Gestaltung eines neuen Konzeptes dient: „(...) a language that is *'displaced'*, due to its being located outside its social and geographical context, and *'transidiomatic'*, due to its being disconnected from any specific speech community“ (GUIDO, 2008, Hervorhebung hinzugefügt).

Anschließend wird diese Perspektive zusammen mit der Definition von Maher (2007) für Bilinguismus behandelt, laut der das zweisprachige Individuum in einem diskursiven Raum agiert, der sich von demjenigen des Muttersprachlers der Zielsprache unterscheidet – eine „durchlässige“ und „stets aufzubauende“ dritte Stelle.

„Menschliche Kommunikation hängt davon ab, dass die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen“, erläutert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (TRIM et alli, 2001). Sprechpartner müssen also über bestimmte Prämissen und Parameter einig sein, die den Interaktionsraum definieren. Basierend auf Bakhtins Konzept des „Dialogs“ – eine triadische Beziehung zwischen dem Selbst, dem Anderen und einem Vorgriff auf beide (HOLQUIST, 2002) –, kann man ein Schachbrett als dessen Metapher bezeichnen, ähnlich wie ein Mosaik, auf dem die Verschmelzung von Realitäten und die Verflechtung eines gemeinsamen Netzes von Beziehungen und Bedeutungen stattfinden.

Laut Homi Bhabha (im Interview zu Rutherford, 1996) werden einem Prozess der Hybridität andauernd alle Formen der Kultur unterworfen. Es geht nicht um die einfache Zusammensetzung zweier ursprünglichen Elemente, d.h. durch einen rückgängigen Prozess könnte man sie nicht nachvollziehen, denn keine Kultur zeigt sich als vollständig in sich selbst. Aus solcher Hybridität entsteht kein drittes Element, sondern ein *third place* bzw. ein leeres Zwischen- bzw. Überschneidungsfeld: ein Verhandlungsraum, in dem neue Positionen, neue Bedeutungen und Vorstellungen geschaffen werden.

Damit stehen wir nah an einem neuen Sprachkonzept für die inter- bzw. transkulturelle Kommunikation gemäß dem Vorschlag von Kramtsch (2009), d.h. als Weg zu einem ökologischeren sprachlich-kulturellen Ansatz. Kramtsch erklärt menschliche Beziehungen als komplexe Systeme, in denen das Selbst und

der Andere – von Natur her mehrfach, vielfältig und flatterhaft – teilweise durch sein Gegenteil aufgebaut werden und zugleich miteinander in Konflikt geraten. Im Fazit ist das Selbst ohne den Anderen nicht vollkommen, laut Holquist (2002): „*we perceive the world through the time/space of the self and through the time/space of the other*“. Wenn diese zwei Instanzen sich in einem Kommunikationsversuch das *third place* teilen, ist die Auffassung von geographisch begrenzten Sprachgemeinschaften neu zu bedenken und die offenen und deterritorialisierbaren kommunikativen Praxen als Normalfall zu bezeichnen (KRAMTSCH, 2009).

In diesem Rahmen stärkt das interkulturelle Lehren und Lernen von Sprachen die Bindung zwischen Sprache und Kultur und führt den Lerner zu einem *third place*, wobei der Lerner seine interkulturellen Kompetenzen entwickelt durch:

- (a) *Verbindungen zwischen eigener Sprache bzw. eigener Kultur und denen seines Partners,*
- (b) *die Erkennung sprachlicher und kultureller Grenzen,*
- (c) *die Überschreitung solcher Grenzen durch die Kommunikation,*
- (d) *das kritische Nachdenken über die eigene Identität und sein interkulturelles Verhalten,*
- (e) *das bewusste und aktive Engagement zugunsten des harmonischen Dialogs zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen.*

(CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2011)

Das *third place* lässt sich folglich als Treffpunkt für Sprecher unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft

bezeichnen (KRAMTSCH, 2009), d.h. ein offener Raum für den Verkehr und den Austausch von Ideen und Werten, für die Identitätsverhandlung, Bedeutungsinnovationen und die Entdeckung neuer Bedeutungen, die oft durch die allgemeine Illusion einer effektiven Kommunikation versteckt sind (ZARATE et alli, 2008).

Die Heterogenität des *third place* ermöglicht den Sprachzeichenverkehr, indem passende Bedingungen für das Auftauchen neuer (*dritten*) Perspektiven geschaffen werden. Laut Bhabha (1994): „*the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity, that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew.*“

In einer mehrsprachigen Gesellschaft dienen diese flexiblen Bedeutungen und Symbole aus einer beliebigen Sprache (S^X) – durch die Dekonstruktion und den subversiven Wiederaufbau der Sprachzeichen (KRAMTSCH, 2009) – der Begegnung und dem Verständnis zweier anderen Kulturen (K^Y , K^Z), wobei K^Y und K^Z für die Kultur jedes Sprechpartners und S^X für die gemeinsame Sprache (und den jeweiligen kulturellen Hintergrund, also SK^X)⁴ ihres Gesprächs stehen: ihre *Begegnungssprache*. Anders als eine *lingua franca* oder ein *pidgin* bringt dies Werte, Bilder und Anhaltspunkte eines ursprünglichen kulturellen Zusammenhangs, die Mutter- und Fremdsprachlern gemeinsam sind. Die Identifikation mit diesen Elementen ermöglicht, dass sie durch die *Begegnungssprache* in einer internationalen und interkulturellen Sprachgemeinschaft versammelt werden. Indem die *Begegnungssprache* den Aufbau von hybriden Identitäten veranlasst, wird die Authentizität des Muttersprachlers in Frage gestellt und das „*constructing our space within*

⁴ Unter „Standarddeutsch“ ist die *Standardvarietät* der deutschen Sprache zu verstehen: „das im öffentlichen Sprachgebrauch als angemessen und korrekt geltende Deutsch“ (AMMON, 2004).

and against *their* space, speaking *our* meaning with *their* language” schließlich gewährt (KRAMSCH, 2009).

„DAS BILD DER ANDEREN“

Das Projekt „Das Bild der Anderen“ (HAGEN et alli, 2006) gibt es seit 1989 und wurde von Deutschlehrern unterschiedlicher Länder Europas ausgedacht, um das damalige in Schulen noch fremde Internet als Öffnung zur schuläusseren Realität anzuwenden. Die Kommunikation zwischen den Brieffreunden erstmals aus Dänemark und den Niederlanden fand durch E-Mails und auf Deutsch statt. Die Ergebnisse dieses ersten Versuchs waren die Grundlage für die Entwicklung eines systematischen E-Mail-Austausch-Verfahrens. Die zunehmende Nachfrage aus anderen Ländern führte zur Eröffnung einer Webseite und zum Erarbeiten einer internationalen deutschsprachigen Version des Lehrerbegleithefts („Kochbuch“) mit Orientierung und Arbeitsvorlagen für die Schüler⁵. Die Webseite vereinfacht den Kontakt zwischen Lehrkräften und die Suche nach Partnerklassen. Seit 2006 ist das Goethe-Institut für das Management des Projekts und der Webseite zuständig.

Angesichts des Zwecks dieser Forschung wurden in den hier untersuchten Briefwechselprojekten die Arbeitsvorlagen des „Kochbuchs“ nicht verwendet. Die korrespondierenden Schüler durften sich frei ausdrücken und Lehrerhilfe oder -korrektur während des Schreibens erbitten. Nur der richtige Aufbau eines Briefes (Datum, Anrede, Gruß usw.) und die Stellung von Fragen an den Empfänger

waren Pflicht. Die in dieser Untersuchung beteiligten DaF-Lehrkräfte brachten keine nachträglichen sprachlichen Korrekturen an und machten ihren Schülern diese Voraussetzung bewusst, indem sie erläuterten, dass es sich um ein persönliches Schreiben handelte. Dies beglaubigte die Authentizität des schriftlichen Stoffs und der Empfänger spürte die Abweichung von der sprachlichen Norm als kommunikationsbedingt. Die deutsche Sprache zeigt sich dem Lerner so vielfältig und flexibel wie seine eigene Muttersprache, in der Konjugations-, Wortstellungs- und Rechtschreibfehler die Kommunikation und die Beherrschung der Sprache im Grunde nicht beeinträchtigt.

UNTERSUCHUNGSMETHODIK UND DURCHFÜHRUNG

Um die Vorteile der Kommunikation auf Deutsch als Begegnungssprache für die sprachliche Entwicklung, die Motivation und das Selbstbewusstsein von Deutschlernern zu überprüfen, wurde einer gymnasialen Klasse vom 6. Jahrgang aus Deutschland⁶ und einer Deutschlernklasse aus dem 6. Jahrgang einer slowakischen Schule⁷ angeboten, mit zwei brasilianischen Klassen⁸ – ebenfalls des 6. Jahrgangs – Briefkontakt⁹ in deutscher Sprache aufzunehmen. Dazu nahm an dieser Studie eine dritte brasilianische Deutschgruppe des 6. Jahrgangs teil, die keinen Briefwechsel erlebte und als Kontrollgruppe für diese Studie diente. Keine der fünf beteiligten Lerngruppen (drei in Brasilien, eine in der Slowakei und

eine in Deutschland) hatten jemals Briefe ausgetauscht oder sonstige Partnerschaften mit ausländischen Klassen zuvor gehabt.

Vier Monate lang schrieben sich zwei der brasilianischen Gruppen mit ihren jeweiligen Partnerklassen im Ausland. Dieser Zeitraum entsprach in jeder Schule einem Schulsemester und ermöglichte in jedem Fall fünf bis sechs Brieffreunde, d.h. alle drei bis vier Wochen empfangen die Schüler Briefe von ihren Partnern und erwiderten sie.

Aus jeder von den drei ausgewählten brasilianischen Klassen wurden sechs Vertreter (insgesamt 18 Schüler) ausgewählt, die hohe Motivation am Lernen der deutschen Sprache zeigten und fachliche Leistung zwischen 70 und 80% in den zwei spätesten Deutscharbeiten erreichten.

Mit den ausgesuchten Schülern wurden individuelle semistrukturierte Interviews durchgeführt. Es handelte sich um ihr mehrsprachiges Bewusstsein, ihre Meinung über die Konsequenzen des Fremdsprachenlernens, ihre Vorstellung der deutschen Sprache und ihre persönliche Auffassung über Kommunikation und Sprache. Schließlich reflektierten sie über Situationen, in welchen man in einer Fremdsprache mit einem Muttersprachler kommuniziert und in der zwei Sprechpartner verschiedener sprachlicher Herkunft in einem für beide fremden Land miteinander sprechen wollen. Es wurden keine Fragen über den im Unterricht durchgeführten Briefwechsel gestellt und die Schüler wussten nicht, dass dies der Grund der Untersuchung war.

⁴ Gemäß Savedra et alli (2009), laut denen Sprach- und Kulturerwerb, besonders im schulischen zweisprachigen Zusammenhang, unzertrennlich sind.

⁵ „Das Bild der Anderen – Ein Kochbuch für E-Mail-Anfänger DaF“ (1999). Die aktuelle Ausgabe ist unter <http://www.goethe.de/bild> (29/05/2012) durch Herunterladen erhältlich.

⁶ Die beteiligte Klasse stammt aus dem Gymnasium Neustadt am Rübenberge (<http://gym-neu.dyndns.org>).

⁷ Základná škola s materskou školou Divina (<http://www.zsmsdivina.edupage.org>).

⁸ Aus dem brasilianischen Zweig der Escola Alemã Corcovado (<http://www.eacorcovado.com.br>), Rio de Janeiro.

⁹ „Briefkontakt“ bezeichnet hier den Austausch von jeder Art adressatenbezogener Textsorten. Überwiegend wurden E-Mails und Briefe ausgetauscht, aber auch Postkarten, Rätsel und Projektergebnisse. Von diesem Punkt an steht „Brief“ repräsentativ für solche Texte.

Wurden die Schüler über ihren Kontakt und den Gebrauch des Deutschen im eigenen Alltag befragt, kamen sehr wenige in den Interviews darauf, den Briefaustausch zu erwähnen. Die deutsche Sprache gehöre in der Regel zu ihrem schulischen Alltag und sei nicht mit anderen Zwecken verwendet außer dem Spracherwerb. Normalerweise übernimmt der Schüler beim Schreiben im Deutschunterricht ein hypothetisches neutrales Ich – meistens als deutscher Muttersprachler – und stellt sich in einer alltäglichen Situation (z. B. im Restaurant, im Supermarkt, im Freizeitpark usw.) oder als allwissender Beobachter einer solchen Situation vor. Daher lässt sich nachvollziehen, aus welchem Grund manche Schüler es bezweifelte und warum die Lehrkräfte ziemlich oft danach gefragt wurden, ob es die Brieffreunde tatsächlich gab. Außerdem berichteten die Lehrkräfte, dass ihre Schüler manchmal enttäuscht waren, dass die empfangenen Briefe sie nicht persönlich angesprochen hatten. Die Schreiben ähnelten sich tatsächlich oft dem üblichen adressatenlosen Schulaufsatz, der nur vom Lehrer zwecks der Korrektur gelesen wird.

Die Vorstellung der Schüler aus der Kontrollgruppe repräsentieren den Standpunkt der anderen zwei Gruppen vor dem Briefwechsel. Sie betrachten das Deutsche als eine ungewöhnliche Sprache, die nur selten als Fremdsprache gelernt wird. Infolgedessen soll ihr potenzieller Sprechpartner – und das Ziel des Deutschlernens – der „Deutsch-Muttersprachler“ sein. Dies zeigt sich ihnen aber unerreichbar, denn dafür brauchen sie ein gesamtes sprachliches

Vermögen, das der Muttersprachler besitzt und ihnen nicht zur Verfügung steht. Deshalb bedeutet das Deutschlernen für die Schüler, welche an dem Briefaustausch nicht teilnahmen, lediglich das Verstehen der sprachlichen Strukturen und des Wortschatzes. Als sogenannte „globale Sprache“ eignet sich das Englische ihrer Meinung nach für internationale Kontakte am besten.

Der Kontakt mit der deutschen Partnerklasse ermöglichte es, dass die brasilianischen Schüler aus der zweiten Gruppe ihr Bild des Muttersprachlers bearbeiteten. Allerdings wurde dadurch ihr ideologischer Abstand bestätigt, indem der Lerner nicht über sprachliche Mittel verfügte, um auf den Input seines Brieffreundes so spontan wie er zu reagieren, seine Rede zu modalisieren und Bedeutungsnuancen auszudrücken. Sie stellten sich darum nach wie vor einen idealisierten, musterhaften, einsprachigen und einheitlichen Muttersprachler vor, der nun glaubhafter angesehen wird als vorher. Ihnen gegenüber betrachten sich die interviewten Vertreter dieser Lerngruppe sprachlich unterlegen und gegenüber der deutschen Sprache und Kultur viel mehr als Fremde als wie ein Teilnehmer derselben sprachlichen Gemeinschaft ihrer Brieffreunde.

Die Schüler aus der dritten Gruppe sehen den Muttersprachler zwar auch als Muster für ihre sprachliche Entwicklung an, aber wegen des Austauschs mit den slowakischen Partnern verstehen, dass eine Fremdsprache ihnen ein breiteres Spektrum von Möglichkeiten anbietet als allein das Gebiet, in welchem sie Landessprache ist. Als klarer Hinweis darauf ist zu werten, dass die befragten Vertreter dieser Gruppe den Muttersprachler in ihren Antworten kaum oder überhaupt nicht erwähnten. Er steht

deshalb nicht im Mittelpunkt und bezeichnet nicht mehr das Ziel des Lernens. Der Gebrauch des Deutschen als Brücke zu einer dritten Kultur führte dazu, dass diese jungen Lerner sich einem internationalen deutschsprachigen Netzwerk zugehörig fühlten, und zwar unabhängig von einer moralischen Genehmigung oder Zulassung des Muttersprachlers.

Das geschah in einem neutralen Gesprächsraum (*third place*), in welchem der Lerner neue Maßstäbe für das Lernen gewann und sich selbst als Beispiel für den Sprachgebrauch stellte. In Analogie zum Sonnensystem, wo ein großer Stern aus dem Mittelpunkt des Alls die um ihn herum drehenden Planeten mit Licht und Wärme versorgt, wäre es für die dritte Gruppe, als ob die Sonne einfach als ein großer Planet angesehen würde und jeder Planet selbst Licht ausstrahlen und es gleichzeitig auch von den anderen aufnehmen könnte – ein wesentlich demokratischeres Modell als die direkte Abhängigkeit von einer einzigen allmächtigen Quelle (Vorstellung der zweiten Gruppe) und interaktiver als der individuell-autarke Zustand einer „Mikrosonne“, der einen Funken des Originals besitzt und nicht freigibt (Vorstellung der Kontrollgruppe über sich selbst).

Im Ansatz einer Begegnungssprache geht es um die Annäherung verschiedener kulturellen Realitäten in einem neutralen und demokratischen Raum, der durch gemeinsame Neigungen, Denkweisen, Perspektiven und das Gefühl der Zugehörigkeit einer gleichen Sprachgemeinschaft aufgebaut ist. Das alles wird von der Sprache vermittelt, die solche Begegnung ermöglicht. Deswegen – und anders als eine globale oder hybride Sprache/*lingua franca* (CARAPETO-

CONCEIÇÃO, 2010) – wird sie nicht ihres kulturellen Charakters bzw. ihrer landeskundlichen Aspekte entleert, indem sie als Begegnungssprache verwendet wird – im Gegensatz bilden diese Instanzen die Grundlage für diese Interaktion.

In allen Fällen, in denen Schüler Kontakt mit authentischen Adressaten aufnahmen, wurde der hypothetische Sprechpartner des traditionellen Schul-

aufsatzes zu einer individuellen und besonderen Persönlichkeit, der sich spontan äußert und auf Äußerungen reagiert. Wenn der Austausch in der Fremdsprache mit einem anderen Lerner anderer Herkunft und ähnlichen Sprachniveaus geschehen, dann gewinnt man eine erweiterte Dimension vom Umfang der gelernten Sprache und man erkennt sich als kompetenter Nutzer der

Zielsprache. Und wenn dazu die Lehrkraft den Schüler bemerken lässt, dass die kommunikative Handlung und der interkulturelle Austausch über der sprachlichen Korrektheit geschätzt wird, dann betrachtet er die Zielsprache als verfügbares und effektives Mittel zum Ausdruck seiner Identität und seiner eigenen Kultur. ■

LITERATURHINWEISE

- AMMON, U. *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin/New York: De Gruyter, 2004.
- BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas do ensino de línguas estrangeiras modernas. *Eletras*, v. 19, n. 19 (2009).
- BHABHA, H. K. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. Weltjugendsprache Deutsch: Intercâmbio postal em alemão como língua franca. *Projeto*, Juiz de Fora, nº 48 (2010).
- CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. *Representações de alunos do ensino fundamental no uso do alemão como língua de encontro: weltjugendsprache deutsch*. Masterabschlussarbeit, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2011.
- CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Répresentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Straßburg: Europarat, 2002.
- ERLING, E. J. The many names of English. *English today* 81, v. 21 (2005).
- GUIDO, M. G. *English as a Lingua Franca in Cross-cultural Immigration Domains*. Bern: Peter Lang, 2008.
- HAGEN, L.; KNUDSEN, A. R.; PETERS, T. *Das Kochbuch für E-Mail-Projekte im Deutschunterricht*. Lehrerhandbuch. Krakau: Goethe-Institut, 2006.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 2002.
- HU, A. Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In DE FLORIO-HANSEN, I; HU, A. (Hrsg.) *Plurilingualität und Identität*. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, 2003.
- JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP, 2007.
- KEßLER, J.-U. *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren: Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr, 2006.
- KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In BYRAM, M; FLEMING, M. (Hrsg.) *Language learning in intercultural perspective*. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: 1998.
- KRAMSCH, C. Third culture and language education. In Cook, V; WEI, L. (Hrsg.) *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*. London: Continuum, 2009.
- LANG, G. *Entwisted tongues: Comparative creole literatures*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 2000.
- MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: A suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Hrsg.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R.; KRUMM, H.-J. (Hrsg.) Grazer-Erklärung. „Begegnungssprache Deutsch“ - Internationale Deutschlehrertagung, Graz, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Hrsg.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2008.
- RUTHERFORD, J. O Terceiro Espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, v. 24 (1996).

- SAVEDRA, M. M. G.; LIBERTO, H.; CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*) – O caso dos “ovinhos de Páscoa” (*Ostereier*). In *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, nº 16, p. 204-219, 2010.
- SEIDLHOFER, B. English as a língua franca. *ELT Journal*, nº 59 (2005).
- TRIM, J. L.; COSTE, D.; NORTH, M. B.; SHEILS, M. J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Goethe-Institut, 2001.
- ZARATE, G.; LEVY, D.; KRAMSCH, C. (Hrsg.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2008.

Recursos de polidez e interculturalidade presentes no material de *DaF*

Max Clark de Castro Cunha | Universidade de São Paulo

Os materiais didáticos de ensino de língua alemã para estrangeiros (DaF) apresentam insumos linguísticos que reforçam a importância do conhecimento de fenômenos de polidez dentro do contexto cultural.

Os primeiros contatos do aprendiz com estes recursos linguísticos ocorrem quando se aprendem os primeiros verbos, p.ex. *heißen*, *sein*, *kommen*, entre outros. Consequentemente, surge o contato com os pronomes, dentre eles, o pronome formal *Sie*.

O primeiro problema do pronome formal no aprendizado não está na percepção deste como um pronome formal, mas sim na análise dos pronomes graficamente iguais na terceira pessoa do singular feminino e da terceira pessoa do plural. Após o processo de reconhecimento e aplicação do *Sie* como *Höflichkeitsform*, o questionamento é seu uso dentro de contextos, como, por exemplo, em que situações pode ser usado o *per Sie*. Os livros de DaF exemplificam a aplicabilidade do *per du* e do *per Sie*: conforme verifica-se nos livros, o *per du* é usado no ambiente familiar, com amigos e crianças, enquanto o *per Sie* é aplicado em situações

relacionadas a contextos institucionais (empresas, apresentações formais etc.). Todavia, os materiais didáticos – até por não ser sua função – não apresentam contextos em que a *Höflichkeitsform* pode ser empregada de forma diferente, isto é, o uso do *Du* nas relações: chefes que permitem o uso *Du*.

Neste trabalho será discutido como as regras de polidez, trabalho da face e interculturalidade contribuem com o ensino/aprendizagem de língua alemã, assim como relacionar estes estudos ao material didático *Tangram Aktuell*, que se orienta na abordagem intercultural. Esta interface tem como objetivo demonstrar a

importância destas teorias e como elas podem auxiliar no ensino/aprendizagem de DaF.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS APLICADOS AOS MATERIAIS DIDÁTICOS

AS REGRAS DE ROBIN LAKOFF

Em relação à escolha do uso do *per Sie* e/ou do *per Du* é relevante citar as regras de polidez propostas por Robin Lakoff, pois as escolhas linguísticas são feitas por acordos entre falantes e as máximas de Lakoff explicitam como as escolhas sintático-semânticas interagem. As três regras de polidez de Robin Lakoff se configuram desta forma:

- 1-Don't impose
- 2-Give options
- 3-Make A feel good – be friendly (LAKOFF, 1973:298)¹

Sobre estas três regras de polidez,

¹ 1 - Não imponha; 2 - Dê opções; 3 - Faça A se sentir bem, seja amigável.

Selma Meireles define que **não impor** significa *não se meter no assunto dos outros* (MEIRELES, 1996:31), i.e., deve-se evitar criar situações de constrangimento, tanto relacionadas a temas tabus, por exemplo, sexo, dificuldades econômicas ou dejetos expelidos pelo corpo humano, assim como o uso de formas impessoais (*dinner is served* em vez de *Would you like to eat*). Sendo mais claro, o falante não fará perguntas ou criará um diálogo que não seja acordado entre os participantes. Retomando o tema *per Du* e *per Sie* presente nos materiais didáticos de nível A1.1, os livros analisados não apresentam contextos que demonstrem a quebra dessa regra; todavia, o livro *Tangram A2.1*, lição de 1 a 4, na página 51 orienta como não quebrar esta regra, sobretudo a respeito de temas tabus. Por exemplo, no exercício “Was soll man nicht machen”, apresentam-se estas frases: *über Geld sprechen, über Sex sprechen*, entre outras.

A regra **dê opções**, conforme Meireles esclarece, está relacionada com a ideia de que o falante não deve impor sua opinião para seu interlocutor, ou seja, o interlocutor deve fazer suas próprias escolhas. As duas primeiras regras podem ser aplicadas em conjunto. Nesta regra também entram o uso de *hedges*, que são recursos linguísticos atenuantes e expressões como “eu creio”, “eu acho”. O material didático analisado apresenta esta regra desde seu primeiro livro. Na segunda lição do primeiro livro está incluso este exercício, que demonstra bem a aplicação desta regra, com o uso do verbo *glauben* e o uso do *vielleicht* (*Hedge*):

Wer ist wo? Raten Sie:

*Zu Besuch bei... – auf der Meldestelle – Am Flughafen – zu Hause – an der Wohnungstür
Ich glaube, Nikos ist zu Hause.*

Vielleicht ist er ja auch zu Besuch bei...

Ich glaube nicht. Ich glaube, er ist...
(DALLAPIAZZA, *Tangram A1.1*, 2004:17)

A regra **seja amigável** significa que o falante precisa diminuir a distância entre ele e o interlocutor. Embora pareça que a regra 1 negue a regra 3, é importante relativizar o uso do *Du* e do *Sie*, assim como dos *Hedges*, para que o aprendiz saiba utilizar o seu uso dentro do contexto que melhor caiba, pois conforme descreve Lakoff, o ranking é uma variável que deve ser considerada, a evocação da Regra 3 pode soar como *taking liberties* (LAKOFF, 1979:301) e não trazer o resultado esperado.

Estas regras não precisam ser discutidas com os alunos; todavia, no questionamento do uso destas duas formas de pronome (*Du* e *Sie*), elas devem ser aplicadas e discutidas dentro do contexto possível a esses pronomes, isto é, o professor pode apresentar estas regras esclarecendo ao aluno que em ambientes informais (bares, discotecas etc.) não é necessário perguntar *Wie heißen Sie?* Tampouco pode impor a seguinte sentença a um possível amigo juiz, que preside uma sessão: *Hallo Helmut, alles klar?*. Conforme Meireles esclarece, a saber:

Robin Lakoff atenta para a necessidade de selecionar adequadamente a regra de polidez com relação ao interlocutor e à situação de comunicação. “Em uma situação onde esperaríamos R[egra] 3 e temos R1, o efeito é mais uma quebra de cortesia do que a de uma de livre escolha entre isso e uma recusa (polida) a impor-se”². (MEIRELES, 1996: 32)

Um ponto relevante são os usos dos

verbos modais, principalmente os verbos de desejo (a forma verbal *möchten* e o verbo *wollen*), pois aqui surge uma análise das regras. O livro *Tangram A1.1* coloca duas formas de desejo em língua alemã, como *ich möchte* e *ich hätte gern*, e o livro que dá sequência a este apresenta os verbos modais e coloca os dois verbos de desejos citados anteriormente. Para um maior esclarecimento ao aluno, é importante mostrar-lhe a transformação do verbo *mögen* em *möchten* e apontar como essa forma verbal suaviza o pedido e como sua condicionalidade torna o diálogo mais cortês. Normalmente em lições que abordam situações de restaurante ou de compra, o termo que normalmente se apresenta é a forma *möchten*; porém, o que é passível de questionamento em sala de aula é o uso do *wollen*, que pode ser considerado um querer mais forte. Por exemplo, uma pessoa que passou três dias sem comer e encontra uma lanchonete e tem dinheiro para pagar seu lanche, possivelmente diria: *Ich will sofort einen Big-Mac, bitte* em vez de *Ich möchte einen Big Mac, bitte!* ou *einen Big-Mac, und schnell bitte*. Na primeira frase todas as regras de Lakoff foram quebradas, mas o que se pretende demonstrar é a força do verbo *wollen* e demonstrar aos alunos quando ele é desnecessário e não muito funcional dentro de um enunciado.

CORTESIA VERBAL E POLIDEZ

Ingedore Koch e Anna Bentes, em seu texto *Aspectos da cortesia na interação face a face* (2008), descrevem recursos linguísticos de manifestação polidez e cortesia, que estão relacionados. Conforme as autoras descrevem, são qualidades de distinção, tais como gentileza, lealdade, refinamento. Neste caso, elas relacionam a literatura sobre polidez com o termo cortesia verbal.

Os recursos linguísticos apresentados pelas autoras são: formas verbais, verbos modais, *disclaimers*, enunciados justificativos e explicativos, perguntas indiretas, marcadores discursivos e torneios verbais. Levando em consideração os contrastes entre as línguas, pode-se aproximar o verbo *möchten* com o verbo *gostar* no futuro do pretérito, sendo que estes têm função condicional e atenuam o pedido. Os livros de *DaF (Tangram Aktuell)* analisados têm preferência pelas formas mais polidas *Ich hätte gern* ou *Ich möchte*, mesmo desconsiderando o desconhecimento dos alunos do modo verbal *Konjunktiv II*. Estes recursos podem auxiliar os alunos a conhecerem *sistemas de valores sociais que regem a interação* (KOCH & BENTES: 2008:32) na língua que estão aprendendo.

Considerando ainda os estudos de Koch & Bentes, temos mais recursos presentes nos livros de *DaF*, verbos como *glauben, meinen*, expressões como *vielleicht*, isto analisando somente as lições A1.1 e A1.2 do livro *Tangram*, da editora *Hueber*. Segundo as autoras, os recursos linguísticos de manifestação de cortesia são fundamentais para atenuar a conversa, evitando assim quebras das regras de polidez. Desde as primeiras lições estão presentes fórmulas de cortesia ou marcadores discursivos, tais como *Entschuldigung, Verzeihung, angenehm, Es freut mich, vielen Dank, bitte*, entre outros; estes têm a função de manter a interação adequada à situação e fazer com que os alunos reconheçam marcadores linguísticos e expressões de cortesia que mantenham as regras de polidez.

O TRABALHO DA FACE DE GOFFMAN

Conforme Meireles explica, é necessário que o falante mantenha sua face, pois

é comum a todos os indivíduos a busca pela manutenção da sua face e a do outro. Segundo a autora, o conceito de trabalho da face formulado por Goffman (1986) tem a função de preservação das faces dos atuantes do diálogo e estas ações de manutenção da face estão definidas em ações verbais e não verbais, que funcionam para não desestabilizar a interação, evitando, desse modo, constrangimentos. Sobre o conceito de face, citando Goffman:

So wie von Mitglied jeder Gruppe erwartet wird, Selbstachtung zu zeigen, so wird von ihm erwartet, einen bestimmten Standard von Rücksichtnahme aufrecht zu erhalten; man erwartet von ihm, daß er sich bis zu einem gewissen Grad bemüht, die Gefühle und das Image anderer Anwesender zu schonen [...]. Die doppelte Wirkung der Regel der Selbstachtung und Rücksichtnahme besteht darin, daß jemand sich bei einer Begegnung tendenziell so verhält, daß er beides währ: sein eigenes Image und das der anderen Interaktionspartner. (GOFFMAN *apud* MEIRELES, 1996:33)

Na lição “Hören Sie und ergänzen Sie die passenden Zeitangaben”, do livro *Tangram Aktuell A.2* (2004:11), há um diálogo em que o falante se encontra doente e pede que seja marcada uma consulta com o médico; mesmo que seu estado de saúde não seja bom, ele usa a forma *möchten* para pedir o encontro com o médico; todavia, este paciente, por precisar com urgência, usa o verbo modal com a palavra *dringend*. Mesmo com esta palavra, ele manteve o padrão de consideração com a atendente, conforme descreve Goffman: “Bei jedem dieser Kontakte versucht er [der Mensch], eine bestimmte Strategie im Verhalten zu verfolgen” (GOFFMAN, 1986:10). Mesmo que a atendente diga que não é possível

naquela hora, o falante procura não entrar em desacordo com esta, mas sim aceita a opção que para ele cabe melhor, sustentando a sua autoimagem e de seu interlocutor.

AS ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ DE BROWN & LEVINSON

Os livros analisados procuram manter um padrão gramatical formal em situações que exigem tais formalidades, como, por exemplo, perguntar nome de ruas, desejar alguma coisa, comprar um produto, entre outros. Todos os livros mantêm o uso do *Sie* como padrão quando o distanciamento entre falante e interlocutor é elevado. Como os pronomes pessoais têm também esta função de tratamento, os métodos procuram diminuir o risco de ameaça à face.

Brown & Levinson continuaram com os estudos de polidez e trabalho da face, que para eles são regras inerentes a todos os seres, desmembrando o conceito de face em duas: face negativa, quando o falante tenta prevalecer suas ações sobre os outros, e face positiva, i.e, o falante procura se solidarizar com as ações dos interlocutores.

Os atos que ameaçam a face (*Face threatening acts* - FTA) estão associados à ideia de manter cada um em seu espaço, isto é, a face de cada um deve ser mantida; porém, a forma como esta ameaça pode ser feita determina o sucesso das ações de manutenção da face. Os atos de ameaça da face (FTAs) se apresentam em várias situações: o excesso de modéstia, uma promessa, indiscrição e também uma não concordância. O livro *Tangram Aktuell B1.1*, na lição 1, traz elementos linguísticos que estão relacionados com FTAs. Nesta lição os alunos são orientados a usarem frases de discordância ou *Klar widersprechen*. Neste

caso, o falante ameaça a face positiva do interlocutor, isto é, o falante instiga o interlocutor a defender sua opinião; o livro apresenta expressões como *Ich glaube nicht, das ist nicht richtig, das stimmt (doch/aber) nicht*; nestes casos que evidenciam uma FTA direta, os discordantes podem manter isto sem compensação ou procurar compensação, seja em busca da manutenção de sua face, positiva ou negativa. Cabe ressaltar que estas ameaças não são produzidas pelas discordâncias, mas em quase toda interação, conforme Almeida (2002) aponta: “quase todos os atos de falas são ameaçadores” (ALMEIDA, 2002:46).

Algumas outras FTAs se encontram presentes em lições de restaurante, quando se pede o cardápio; supermercado, quando pergunta se o atendente pode o ajudar a encontrar um produto e informações espaciais, quando se pergunta a um desconhecido se ele sabe onde fica tal rua. As FTAs surgem em atos de ordem ou pedido para quem não se conhece, se constituindo, assim, em ameaça. Todavia, deve-se ressaltar que há amenizadores de FTAs, por exemplo: as fórmulas verbais, tempos verbais etc. Já que os métodos atuais procuram tornar a língua mais próxima do aprendiz, isto é, fazê-lo vivenciar a língua, e esta se realiza em contextos onde também ocorrem ameaças, o livro procura mantê-lo o mais próximo do real. Ainda que um enunciado soe como uma ameaça, determinadas escolhas linguísticas a suavizam. Mas deve ser considerado, conforme apresentado, o grau de distanciamento, a relação do falante com o grupo etc., conforme aponta Carla Alves:

A distância social baseia-se no grau de conhecimento mútuo entres os

participantes e na frequência com que estabelecem interações verbais. Quanto maior for a distância social que medeia os interlocutores maior deverá ser a atenção na realização de um acto ameaçador da face do alocutário. (ALVES, 2002:153)

Desse modo, quanto maior esta distância, mais o falante deverá usar recursos que amenizem a ameaça às faces, tanto sua quanto a do seu ouvinte, com os recursos já mencionados que sigam os padrões de cortesia e manutenção da face. Em outras palavras, quando ocorrem situações de ameaça à face negativa do interlocutor, como pedir algo para comer ou obter informações, que ele use recursos linguísticos, ou estratégias de polidez, que diminuam a FTA. Chamar alguém de *Du* que faça parte de um grupo, ao qual o aluno não pertença, que peça o tratamento *Sie*, o aluno pode ameaçar a face do outro e ver a sua ameaçada ou tratar alguém em um bar de *Sie* e ameaçar a face do outro e, conseqüentemente, ter a sua ameaçada.

Alcineia Almeida (2002) descreve que é fundamental que o material didático e extradidático deve considerar os rituais, ou contextualizar esses atos, como descreve Brown & Levinson. Esses atos são inerentes a cada ser: não é porque o aluno aprendeu que o *Konjunktiv II* do verbo *können* é mais polido, que todas as vezes ele vai usá-lo, i.e, o uso *Könnten Sie mir helfen* em determinada situação pode não trazer o resultado esperado pelo falante, já que este aumenta a distância, podendo, assim, ele ter sua face ameaçada, e dependendo do caso, ele não precisará minimizar o FTA. O uso dos recursos linguísticos como *Bitte* ou *Entschuldigung* são estratégias de minimizar uma ameaça à face. Conforme dito, os livros de *DaF* procuram manter a linguagem mais próxima de situações cotidia-

nas, desconsiderando o uso do *könnten* para a realização do desejo.

DA INTERCULTURALIDADE À ABORDAGEM INTERCULTURAL

Não se pode tratar dos assuntos de polidez e trabalho da face sem relacioná-los com aspectos culturais. Nos termos de ensino de língua alemã, deve ser considerada esta análise para que o aprendiz conheça o outro, diminuindo crenças e entendendo como funcionam as regras de polidez e como estes mantêm suas faces. Como os livros de *DaF* são feitos para estrangeiros, será focado o conceito intercultural *lato sensu*, conforme o conceito de Redder/Rehbein explicitados no Livro *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern: ein Beitrag zur Interkulturelle Kommunikation* (2002), isto é, quando há interação entre diferentes sociedades e diferentes línguas.

Selma Meireles (2005) descreve algumas tendências comportamentais nos termos de comunicação entre alemães. Meireles também aponta que homens alemães tendem a centrar-se no falante, enquanto as mulheres centram-se mais no ouvinte, desse modo evitando conflitos. Segundo seu trabalho, brasileiros, independentemente do sexo, tendem a centrar-se mais no ouvinte. Estas observações, principalmente em consideração a homens alemães, pode ser uma barreira, pois pode levar à crença de os alemães serem grosseiros, sob determinado ponto de vista, todavia, são aspectos sociais e culturais. Meireles constatou que o uso de expressões de negociação, ou que abrem possibilidade de discordância, são mais comuns entre mulheres alemãs e ambos os sexos no Brasil, do que entre homens

alemães, o que pode levar os alunos a mal-entendidos.

A orientação destes alunos a conhecerem como funcionam estes atos com falantes nativos ou moradores da Alemanha pode ser demonstrada por relatos da própria experiência do professor ou mesmo do aluno na Alemanha, com uso de recursos como filmes, vídeos e contextualização em classe, entrevistas, entre outros. O conhecimento cultural em acordo com o conhecimento linguístico contribuirá com a aplicação do que foi aprendido; a internet pode ser ferramenta para este contato com o outro, o material de internet do livro *Tangram* traz sempre informações culturais, links de pesquisa; além disso, o *e-tandem* é uma excelente ferramenta para promover a interação entre estudantes e promover conhecimentos linguísticos/culturais. É importante o aluno ter esse contato e saber como os alemães se comportam em determinadas situações e redefinir crenças.

ABORDAGEM INTERCULTURAL

A proposta do ensino intercultural, segundo José Simões (2008), é levar em consideração a perspectiva dos alunos, procurar relacionar as experiências dos alunos com os costumes e cultura do outro, isto é, avaliar a linguagem dentro de contextos, diminuir os mal-entendidos ou orientar o aluno para compreender determinado comportamento dentro de contextos. Neuner & Hunfeld (1993) mostram um texto que reitera o texto de Meireles. O texto se intitula *Ein deutsches Nein heißt nein*, o qual narra a história de um árabe que convida um alemão para comer em sua casa; no entanto, este não estava com fome, e dizia objetivamente “não, obrigado” (*Nein, danke*), para o árabe. Isso não soou bem para o anfitrião, até ele

compreender que o homem não queria mesmo comer e este estava respondendo educadamente que não queria. O professor deve orientar os alunos para a compreensão da linguagem dentro de contextos: alemães têm seus modos de manutenção de face, seu modo de ser amigável, e brasileiros, os seus.

RELAÇÃO ENTRE POLIDEZ, TRABALHO DA FACE, INTERCULTURALIDADE E ABORDAGEM INTERCULTURAL

Os livros da Editora Hueber analisados seguem os padrões da abordagem intercultural, isto é, quando mostram estrangeiros em contato com alemães em determinadas situações, de apresentação, restaurante, supermercados etc. Conforme visto, é importante que o aluno tenha essa informação de costumes e da cultura do outro, como ferramenta de aquisição, conforme Meireles argumenta:

A aula de língua estrangeira deveria alertar os aprendizes para tais fenômenos e procurar aumentar sua sensibilidade para detectar e contornar possíveis dificuldades em interações interculturais. Vale a pena frisar que não se trata de incutir no aprendiz as regras do estilo conversacional da outra cultura, mas apenas alertar para sua existência e de que algumas modificações no próprio estilo certamente serão necessárias para uma interação bem sucedida. (MEIRELES, 2009:324)

Os estudos sobre a polidez na linguagem e suas variações culturais contribuem de um modo funcional para o ensino de alemão como língua estrangeira, quando o aluno aprende e adquire expressões que demonstrem polidez,

quando ele atenta conscientemente para a forma de manter sua face, quando ele manifesta as três regras de Lakoff, quando ele consegue diferenciar o verbo *wollen* e a forma *möchten* e usando todas as estratégias que suavizem FTAs. As regras sociais e culturais podem trazer certos equívocos na compreensão do ouvinte, mas é cabível uma boa orientação para que certas crenças (alemães grosseiros, por exemplo) sejam relativizadas.

Os estudos sobre polidez, trabalho de face e interculturalidade devem ser considerados em sala de aula, claro que não com esclarecimentos metodológicos da academia, mas em contextos que se aproximem de uma linguagem real, sem velar as crenças dos alunos e apresentando nuances linguísticas dos alemães, relativizando entonações ou situações que podem soar como mal-entendidos.

CONCLUSÃO

Os livros de DaF procuram seguir as abordagens das teorias conversacionais apresentadas, conforme foi demonstrado, relatando alguns exercícios que se concatenam com os textos teóricos abordados. Esta relação entre DaF, polidez, trabalho da face e interculturalidade é relevante para compreender a abordagem metodológica, a qual o livro segue: abordagem intercultural que usa recursos linguísticos que denotam cortesia verbal e procuram mostrar aos alunos a língua a partir de contextos usuais e, consequentemente, mostrar a cultura e os hábitos dos alemães. O intuito deste trabalho é poder mostrar a importância dessas abordagens para o ensino/aprendizagem de DaF, já que a relação dos exercícios são as teorias aplicadas em várias situações universais apresentadas na

abordagem intercultural. Além disso, os estudos sobre interculturalidade contribuem para que os alunos tenham outras crenças e passem a ver o outro, não só como o diferente, cheio de conceitos

prévios, mas que ele encare o outro com respeito, procurando entender que as faces são mantidas, algumas vezes, de forma diferente, como anteriormente já dito: *Ein Deutsches Nein heißt nein*, mas nem sempre

pode ser uma ameaça a sua face se for compreendido e respeitado que um *não* em alemão significa realmente *não*. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Alcinéia. *O ritual comunicativo na aprendizagem de uma Língua estrangeira*. São Paulo: Universidade de São Paulo. 155p.
- ALVES, C. *Aspectos da ilocução na interação verbal em contexto pedagógico*. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2002. p. 147-168
- BENTES, A. KOCH, I. *Aspectos da Cortesia na interação face a face*. In: *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 19-48.
- BOUCHARA, A. *Höflichkeitformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern: ein Beitrag zur Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. p. 1-23
- BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP, 1987, p. 1-55
- DALLAPIAZZA, R.-M.; von Jan, E.; Schönherr, T.: *Tangram aktuell A1.1*, Lektion 1-4, Ismaning, Hueber, 2004.
- DALLAPIAZZA, R.-M.; von Jan, E.; Schönherr, T.: *Tangram aktuell A1.2*, Lektion 5-8, Ismaning, Hueber, 2004.
- DALLAPIAZZA, R.-M.; von Jan, E.; Schönherr, T.: *Tangram aktuell A2.1*, Lektion 1-4, Ismaning, Hueber, 2004.
- DALLAPIAZZA, R.-M.; von Jan, E.; Schönherr, T.: *Tangram aktuell B1.2*, Lektion 1-4, Ismaning, Hueber, 2004.
- GOFFMAN, Erwing. *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1986. p. 10- 53
- LAKOFF, Robin. *The Logic of Politeness: or minding your P's and Q's*. In: *Papers from 9th Meeting of the Chicago Linguistic society*, Chicago, Chicago Linguistic society, 1973, p. 292-305
- MEIRELES, Selma. *A dissensão e as estratégias de trabalho da face em diálogos do alemão*. São Paulo: Universidade de São Paulo. 35-44.
- MEIRELES, Selma. *Estilo conversacional, interculturalidade e língua estrangeira*. In: *Pandemonium Germanicum*. São Paulo: 2005. P. 311-325
- NEUNER, G; HUNFELD, H. *Methoden des Fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt. 1993.
- SIMÕES, JOSÉ. *Teorias de referência para ensino/aprendizagem em alemão como língua estrangeira*. São Paulo: USP, 2008.

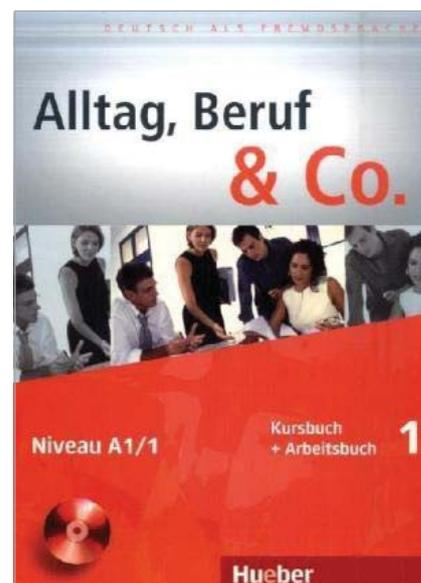
Für eine ganzheitliche Alltagsperspektive: Das DaF-Lehrwerk *Alltag, Beruf & Co.*

André Ming Garcia e Priscilla Pessutti Nascimento | Goethe-Institut, São Paulo

Der Duden'sche Eintrag für das Lexem „Alltag“ lässt keine Zweifel darüber bestehen, dass die Thematik „Arbeit“ unter den in seinen semantischen Komponenten umfassten Bedeutungseinheiten größtenteils bereits inklusive ist. Sowohl beim Betrachten von Hauptelementen der im o.g. Nachschlagewerk dargestellten ersten Definition des Vokabels (u. a. „*Werktag, Arbeitstag*“) als auch bei einer Analyse der zweiten – „*tägliches Einerlei, gleichförmiger Ablauf im [Arbeits]leben*“ – (DUDEN, 2007:125) ist das Element „Arbeit“ durchsichtig und zweifelsohne auffindbar, weshalb sich der Titel der seit 2009 teilweise erschienenen Lehrwerksreihe *Alltag, Beruf & Co.* (BECKER & BRAUNERT, 2009 u. 2009a) irgendwie besonders emphatisch anhört. Warum würde man überhaupt ein Buch auf diese Art und Weise nennen, sofern das Konzept von „Alltag“ an sich die Idee von „Beruf“ notwendigerweise zu beinhalten scheint?

So ein Phänomen kann man – wie praktisch sämtliche Phänomene – aus den verschiedensten Gesichtspunkten recherchieren. Uns interessiert eine spezifische Anschauungsweise, die auf der allgemeinen Entwicklungsgeschichte der DaF-Lehrwerke basiert. Seit langem ist die unumstrittene Not, dass Fremdsprachenkurse den Interessenten sprachliche Mittel zur Verfügung stellen, die in

beruflichen Kontexten anzuwenden sind, zahlreichen Lehrwerkautoren und Forschern des Bereichs Fremdsprachendidaktik bewusst. Sogar in Zeiten einer klaren Dominanz des audiolingualen Ansatzes versuchte man bereits bei der Bestimmung von Lernstoffelementen der Berufswelt Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. RICHARDS & RODGERS, 2001), was im Europa der siebziger Jahre,



also im Europa der kommunikativen Wende und der rapide wachsenden wirtschaftlichen, militärischen und politischen Staatsbündnisse zu einem Muss wurde. Beim dies berücksichtigenden Erstellungsprozess von DaF-Lehrwerken sah man prinzipiell eine radikale Trennung von dem, was man unter „Alltag“ und „Beruf“ verstand, sodass die Konzeption bekannt gegebener

Lehrwerke entweder Situationen des „alltäglichen Lebens“ oder derjenigen der Berufswelt in einem sog. „berufssprachlichen Unterricht“ gewidmet wurden (z. B. *Dialog Beruf*, BECKER & BRAUNERT, 2000). Eine Klärung der Differenzierungsprinzipien zwischen „Alltag“ und „Beruf“ in DaF-Lehrwerken muss man allerdings des Weiteren in Angriff nehmen.

Trotz unserer Bemerkungen im ersten Absatz ist es uns klar, dass die Unterscheidung der beiden Termini in Lehrwerken auf eher umgangssprachlichen Begriffen und dem generellen Menschenverstand beruht. Unter „alltäglicher Kommunikation“ versteht man in der Regel die Summe der im Haushalt, unter Familie und Freunden, Bekannten und Unbekannten, in nicht arbeitsverbundenen Anlässen realisierten Sprechakten, während die berufliche oder „berufssprachliche Kommunikation“ den direkt arbeitsverbundenen Handlungsumfeldern entspricht, in denen spezifischer Wortschatz und charakteristische Sprechintentionen auftauchen. Versuche, beides in einem einzigen Lehrwerk zu kombinieren, sind jedoch nicht neu: *studio d* versucht ausdrücklich mit seinen grünblättrigen berufsgewidmeten Stationen nach jeweils fünf oder sechs regulären Einheiten das „Deutschlernen für Freizeit und Beruf“ zu ermöglichen, so wie es auf dem hinteren Buchdeckel steht (FUNK *et al.*, 2006). In erneutem Bezug auf die im Duden auffindbare Definition von „Alltag“ könnte man *sine ira et studio* behaupten, dass *Alltag, Beruf & Co.* mit seiner direkten Integration von beiden Instanzen Lernern

und Kursleitern eine ganzheitliche Alltagsperspektive bietet, der zufolge die Arbeit, so wie im Leben selbst, zumindest die Hälfte der Tätigkeiten und demnach der Sprachakten eines Werktages repräsentiert.

Im o.g. Lehrwerk ist jede Lektion in vier Bausteine unterteilt. Die zwei ersten entsprechen Doppelseiten zu den Oberbegriffen „*Im Alltag*“ und „*Im Beruf*“; folglich erscheinen das „*Magazin*“, eine Seite mit visuellen Stimuli in Form von Bildern, Schlagzeilen, Sprechblasen, einer assoziierten Hörverständnisaktivität und eventuell kurzen Texten oder Redemitteln, eine Seite zur Grammatikvermittlung mittels dargestellter Paradigmen (Tabellen mit Flexionsformen usw.) und zur Beendigung eine Reihe von „traditionell“ und gewöhnlich gestalteten Transformations-, Zuordnungs- und anderen Automatisierungsübungen (Lückentexte bzw. -sätze).

Nun zum wirklich differenzierten Abschnitt dieses Lehrwerkes, also auf die *Im-Beruf*-Doppelseiten verweisend: Dort lässt sich bei der Auswahl der Themen und der zu bearbeitenden Sprechintentionen prompt bemerken, dass die kommunikativen Situationen der *Im-Alltag*-Seiten erweitert werden, indem Merkmale ihres spezifischen Gebrauches in berufstypischen Anlässen hervorgehoben werden. Ein Beispiel wäre die Lektion 1 des ersten Bandes (A1/1): Während die angegebenen Sprechintentionen des Abschnitts „*Im Alltag*“ „begrüßen und sich vorstellen: Vorname, Familienname, Stadt und Land“ sind, werden diese in den angeknüpften „*Im-Beruf*“-Seiten wie folgt ausgedehnt:

„Begrüßen und (sich) vorstellen im Seminar: Vorname, Familienname, Stadt, Land, Beruf, Funktion“ (BECKER & BRAUNERT, 2009:4). Wie gesagt geht es in diesem Buch gemeinhin nicht um bürokratisches Deutsch, sondern um Alltagsdeutsch für „normale“ Umstände mit einer willkommenen und Vieles mitbringenden Betonung von Spezifischem aus wirtschaftlichen Sachverhalten. Man lernt darüber sprechen, was man im Allgemeinen gerne isst oder trinkt und Lebensmittel kaufen; dazu vertieft man sich in den Mikrokosmos der Firmenkantine, wo man beispielsweise einen Speiseplan verstehen muss. Dabei wird auch die Landeskunde nicht vernachlässigt: „Höflichkeitsfloskeln beim Essen“ werden mit bearbeitet. Man lernt sowohl über Familienfeier als auch über berufliche Feier. Man lernt sich mit Freunden verabreden und Geschäftstermine vereinbaren.

Aus diesen Gründen führt *Alltag, Beruf & Co.* zu den regulären Goethe-Prüfungen, sowie die üblichen DaF-Lehrwerke. Die Vokabelliste, die kommunikativen Lernziele und die sprachlichen und landeskundlichen Lerninhalte entsprechen gleichermaßen den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, sodass Kursteilnehmer, die mit *Alltag, Beruf & Co.* Deutsch lernen, überhaupt nichts verpassen sollen, sondern von der Gelegenheit profitieren können, auch im Beruf optimal und auf spezifische Weise kommunizieren zu lernen. Und wie man weiß, benötigt es und wünscht es sich ein besonders relevanter Teil unserer Lernenden. ■

LITERATURHINWEISE

- BECKER, N. & J. BRAUNERT. *Dialog Beruf*; Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber Verlag, 2000.
- _____. *Alltag, Beruf & Co.*; Kursbuch + Arbeitsbuch Niveau A1/1. Ismaning: Hueber Verlag, 2009.
- _____. *Alltag, Beruf & Co.*; Kursbuch + Arbeitsbuch Niveau A1/2. Ismaning: Hueber Verlag, 2009a.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. Kunzel-Razm *et al.* (Orgs.) Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2007.
- FUNK, H. *et al.* *studio d A1*; Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen, 2006.
- RICHARDS, J. C & T. S. RODGERS (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Uni-Deutsch 1

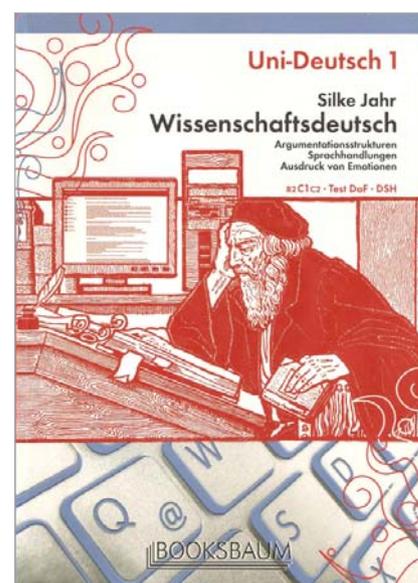
Wissenschaftsdeutsch

Fernando Gil de Andrade¹ e Geraldo de Carvalho²

Das neue Lehrwerk *Wissenschaftsdeutsch* vom Berliner Verlag Booksbaum ist der erste Band der neuen Reihe *Uni-Deutsch*, die sich an ein breites studentisches Publikum richtet, und zwar sowohl an Lerner der Niveaustufen B2, C1 und C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), als auch an Prüfungskandidaten in Vorbereitung auf den TestDaF und die DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang). Überschriften wie „Mehrsprachigkeit bringt das Gehirn auf Trab“, „Das erste Mal einen Menschen operieren“ weisen auf die Zielgruppe des Buchs hin, nämlich bildungsorientierte Deutschlernende, die Sprachkenntnisse auf einem hohen Kompetenzniveau benötigen.

Die Autorin Silke Jahr entschied sich aus sprachdidaktischen Gründen für eine dreiteilige Gliederung des Lernmaterials, das geteilt ist wie folgt: Einsatz der Netzwerktechnik zur Förderung des Verstehens und der mündlichen Textwiedergabe, Vermittlung von Sprachhandlungswissen und Vermittlung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen. Das Arbeitsbuch, so wird das Lehrwerk im Inhaltsverzeichnis genannt, bietet zu jedem Teil sieben thematische Unterteile, die einen

ähnlichen Aufbau haben. Im Teil A eröffnet eine Bildercollage bzw. Foto-strecke das Kapitel und soll zum Einstieg in den Themenbereich dienen. Hier findet man sowohl konkrete Fragen zum Thema, als auch eine erste vorentlastende Aufgabe zum Wortschatz. Nachdem der Lernende auf das zu behandelnde Thema eingestimmt wurde und sich mit Wortschatz vertraut gemacht hat, soll er sich mit dem Hauptlesetext beschäftigen und Aufgaben dazu lösen. Dabei orientieren sich diese Aktivitäten nach



dem jeweiligen Schwerpunkt des Buchteils, wie beispielsweise ein Netzwerk zur Erarbeitung des globalen Textverständnisses ergänzen. Anschließend folgen im Teil B der didaktischen Gliederung nach Aufgaben zur Textreproduktion, Sprachhandlungsstruktur und Rekonstruktion der kommunizierten Emotionen, die die Lerner zur schriftlichen und mündlichen Produktion fordern.

Jeder Teilbereich enthält ein großes

¹ Goethe-Institut, Rio de Janeiro

² Werther Institut, Juiz de Fora

Angebot an mittel- sowie oberstufentypischen Übungen zu Struktur und Wortschatz, wie etwa Umformungsübungen und Umwandlung von Relativsätzen in partizipiale Ausdrücke, aber auch Grundstufenaufgaben wie Strukturübungen und C-Tests. In den Teilen zu den Sprachhandlungen und Ausdruck von Emotionen kommen noch Übungen zum Sprachhandlungswissen und Übungen zum sprachlichen Ausdruck von Emotionen hinzu, die das Ziel haben, jeweils Argumentationsstrukturen und sprachliche Benennungen für Emotionen zu erarbeiten.

Der Übungsteil von *Wissenschaftsdeutsch* ist demnach für ein breites Lernerpublikum geeignet. Allerdings können manche angebotene Strukturübungen B2-C2-Lernende unterfordern, da gewisse

Strukturen – wie beispielsweise das Eintragen von Partizip II in Lückentexte oder der richtige Gebrauch von „als“ oder „wenn“ - geübt werden, die auf den Niveaustufen B2 bis C2 als bereits vorhanden angenommen werden sollten.

Der „Dozententeil“ mit insgesamt 82 Seiten ist ein Bestandteil des Lehrwerks. Da finden die Lehrenden für alle Texte den vollständigen Unterrichtsablauf: „Überschriften für die Abschnitte, Vorschläge zur Semantisierung der Lexik, Fragen mit den zu erwartenden Antworten, Tafelbilder als Sprechvorlage usw.“. Der Dozent erhält überdies die Möglichkeit, auf der Website des Verlags alle Tafelbilder als Kopienvorlagen zu bekommen.

Andererseits könnte dieses Format ein Nachteil für den Lerner sein. Es muss

nämlich ein Buch angeschafft werden, das Material sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden enthält. Das 82 Seiten umfassende Lehrerhandbuch ist für die Lerner nicht von Nutzen. Man könnte daher in Betracht ziehen, ob diese Tatsache den Lernenden gegenüber finanziell nicht gerecht erscheinen könnte.

Abschließend lässt sich noch sagen, dass mit *Wissenschaftsdeutsch* interessante, „zeitlose“ Themen für die höheren Stufen des GER auf den Markt gebracht wurden. Uni-Deutsch 1 trägt in hohem Maße dazu bei, dem Mangel an C1-C2-Büchern abzuhelpen und Lernende mit aktuellen, wissenschaftlich orientierten Texten zu versorgen, die auf eine spätere Prüfung für ein Studium in einem deutschsprachigen Land vorbereiten können. ■

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. ■