

Projekt

OUTUBRO 2022 • N.61

Novas possibilidades
e **perspectivas**
de aprendizagem
da língua **alemã**

Mit großer Freude veröffentlicht der brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband die 12. Online-Ausgabe der brasilianischen Fachzeitschrift *Projekt*. Der Vorstand möchte den Mitgliedern weiterhin eine qualifizierte Lektüre zur Verfügung stellen und dadurch zur Bereicherung des Deutschunterrichts in Brasilien beitragen. Die Zeitschrift *Projekt* beabsichtigt ein wichtiges Instrument nicht nur für die Unterrichtspraxis, sondern auch für die wissenschaftliche Erörterung der DaF-Thematik zu sein. Ihr Hauptziel ist es, Theorie und Praxis näher zu bringen und den Lehrkräften anhand der Artikel bei der Entwicklung guter Unterrichtsstunden einen Schritt weiter zu helfen.

In dieser Ausgabe finden Sie Beiträge zu folgenden Themen: Sprache und Kultur, Linguistik, Methodik und Didaktik, Materialanalyse, Unterrichtspraxis, Sprachenpolitik und Deutschlehrerfortbildung.

Wir bedanken uns für die wertvollen Texte und auch für die enge Zusammenarbeit mit den Begutachtern. Dazu laden wir Sie herzlich ein, am 12. brasilianischen Deutschlehrer*innenkongress teilzunehmen.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Raquel Vetromilla
Amtierende Präsidentin der
ABraPA (2021-2024)



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**
Raquel Vetromilla
abrapa@abrapa.org.br
raquelfdvetro@gmail.com
Rua Lisboa, 974, Pinheiros
CEP: 05.413001- São Paulo, SP
www.abrapa.org.br

▶ **AMPA**
Christian Berndt
A/C Cultura Alemã
Rua Grão Mogol, 64, sala 2
CEP 30310-010
Carmo - Belo Horizonte - MG
www.abrapa.org.br/ampa-mg
ampa.brasilien@gmail.com

▶ **APPLA**
Daniela Gertsch
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S.de Quadros, 33
CEP 80050-030
Curitiba - PR

www.appla.org.br
aplapr.email@gmail.com

▶ **ACPA-SC**
Mariane Pfeiffer Soares
Avenida Argolo, 94 Sala 22
CEP: 89280-061 - São Bento do Sul - SC
www.abrapa.org.br/acpa-sc
acpacontatosc@gmail.com

▶ **APANOR**
Tito Lívio Cruz Romão
A/C Centro Cultural
Brasil-Alemanha
Universidade Federal do Ceará
(Área I do Centro de Humanidades)
Av. da da Universidade, 2783
Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-180
www.abrapa.org.br/apanor-no-ne
cruzromao@terra.com.br

▶ **APPA-SP**
Laura Prado
R. Lisboa, 974 - Pinheiros

São Paulo - SP
CEP 05413-001
www.abrapa.org.br/appa-sp
www.appasaopaulo.org.br
appasaopaulo@gmail.com

▶ **ARPA**
Angelita Lohmann
Rua Nelson Luersen, 195
CEP 95890-000 - Teutônia - RS
www.abrapa.org.br/arpa-rs
arpa@abrapa.org.br
angelitalohmann@gmail.com

▶ **APA-RIO**
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
A/C Instituto Goethe
Rua do Passeio, 62 - 1º andar
CEP 20021-290
Centro - Rio de Janeiro - RJ
contatoapario@gmail.com
www.abrapa.org.br/apa-rio



Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 61 - Outubro de 2022
ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPa- Vorstand 2021-2024 (Diretoria)

PRÄSIDENTIN	Raquel Vetromilla
VIZE-PRÄSIDENT	Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
SEKRETÄRIN	Carla Leticia ten Kathen
VIZE-SEKRETÄR	Diego Santana de Freitas
SCHATZMEISTERIN	Gisela Hass Spindler

Redaktionsleiterin (Editora-Chefe)

Carla Leticia ten Kathen

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Anderson Augusto Roszik (Col. Porto Seguro), Anelise Freitas Pereira Gondar (UFF), Carina Schumann (UFRJ), Carla Leticia ten Kathen (Col. Humboldt), Cintea Richter (UFRGS), Débora Bender (ISEI), Dionei Mathias (UFMS), Dörthe Uphoff (USP), Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UFF), Gisela Spindler (Instituto Ivoti), Irina Karmazina (GI Colômbia), Katja Hölldampf (DAAD-UFPA), Marina Grilli Lucas Silva (USP), Marlene Holzhausen (UFBA), Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ), Nair Daiane de Souza Sauaia Vansiler (UFPA), Norma Wucherpfennig (UNICAMP), Jean Paul Voerker (Uni Jena), Rogéria Costa Pereira (UFC), Rosilma Diniz Araújo Bühler (UFPB), Ruth Bohunovsky (UFPF), Wiebke Röben de Alencar Xavier, (UFRN).

Grafikdesign

Andrea Vichi | designer.andreavichi@gmail.com
| @designer.andrea.vichi

Korrespondenz an Projekt (Correspondência)

Raquel Vetromilla
Rua Pastor Ernesto Schlieper, 200,
93900-000, Ivoti, RS
abrapa@abrapa.org.br
raquelfdvetro@gmail.com

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.

SAVE THE DATE

12º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão

12. Brasilianischer
Deutschlehrer*innenkongress

**“Neue Wege wagen und hinterfragen
Im Fokus: deutschlehren.
qualifizieren.weiterbilden”**

26 a 28 de julho 2023

26.-28. Juli 2023

Local / Tagungsort

Universidade Federal de Santa Catarina

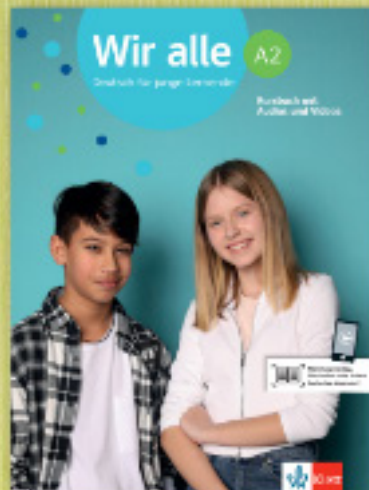


AN DIE LESER EDITORIAL	02
Sprache und Kultur Linguistik • Língua e Cultura Linguística	06
A conceptualização cultural e a competência metafórica na língua alemã: um breve estudo sob o viés da Linguística Cultural <i>Andreia Louise da Costa Araujo Camara</i>	
Methodik/Didaktik Materialanalyse • Metodologia/didática Análise de materiais	13
Material didático online para o ensino de ALE no Brasil em níveis iniciais: um projeto e seus primeiros resultados práticos <i>Camila Meirelles, Ruth Bohunovsky</i>	
Lehrerbildung Unterrichtspraxis • Formação de professores Prática docente	22
Alemão como Língua Estrangeira na formação (continuada) de profissionais brasileiros: panorama e perspectiva de trabalho internacional na Área de Saúde e Cuidados <i>Gabriel Caesar Bein</i>	
Methodik/Didaktik Unterrichtspraxis • Metodologia/didática Prática docente	28
Do livro literário ao lapbook – o incentivo à leitura sob a luz dos princípios didático-metodológicos para o ensino de DaF <i>Paula Elise Paetzhold</i>	
Materialanalyse Linguistik • Análise de materiais Linguística	36
Bilinguale Wörterbücher Portugiesisch-Deutsch in der Textproduktion — Eine Simulation <i>Renan Monteiro Marques</i>	
Sprachenpolitik • Política linguística	43
Deutsche Auslandsschulen in Lateinamerika: eine qualitative Analyse nach Bourdieu <i>Sophie Uphoff Blay</i>	
Sprachenpolitik Lehrerbildung • Políticas Linguísticas Formação de professores	53
Relações dinásticas teuto-brasileiras e suas influências históricas na promoção das Ciências e das Artes em projetos bi-, tri- e multilaterais <i>Paul Voerkel, Jordana Konrad, Roberta Stanke</i>	
Materialanalyse Sprache und Kultur Linguistik • Análise de materiais Língua e cultura Linguística	60
O muro de berlim e suas implicações na concepção do outro: uma análise linguístico-cognitiva baseada em frames <i>Marianna Luiza Queiroz</i>	
Methodik/Didaktik Unterrichtspraxis • Metodologia/didática Prática docente	66
Erklärvideos zur Grammatikvermittlung – Fördermöglichkeiten mittels multimedialen Lernens <i>Katharina Wedler</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	80

Wir alle

Deutsch für junge Lernende

Wir alle B1.1
ist erschienen!



Wir alle richtet sich an Kinder und Jugendliche ab 10 Jahren und ist besonders geeignet für den Unterricht mit wenigen Wochenstunden.

Alle Informationen und
viele Online-Materialien:
www.klett-sprachen.de/wir-alle

A conceptualização cultural e a competência metafórica na língua alemã: um breve estudo sob o viés da Linguística Cultural

Andreia Louise da Costa Araujo Camara¹ | UFF

Diante do objetivo de demonstrar a importância do estudo da comunicação intercultural, visto que a linguagem incorpora conceptualizações culturais que caracterizam a engrenagem cultural de uma comunidade de fala específica (SHARIFIAN, 2017), o presente artigo analisará e discutirá, sob o viés da Linguística Cultural, a conceptualização do porco na língua e cultura alemã. Tendo em vista essa finalidade, faz-se mister abordar a noção de competência metafórica, entendida como a faculdade de compreender e utilizar as metáforas em uma determinada língua particular, tal como elas surgem no discurso cotidiano (BATORÉO, 2015). Como resultado das discussões traçadas, baseando-se no fato de que a cultura afeta a categorização e, por conseguinte, a estrutura do discurso ou o processamento do sistema semântico das diferentes línguas, é possível afirmar que para haver maior facilidade na comunicação entre os falantes, é essencial que ocorra o compartilhamento de conceptualizações culturais durante o processo de comunicação intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cultural. Conceptualização Cultural. Competência Metafórica. Metáfora Cultural. Língua Alemã.

INTRODUÇÃO

Com base na proposta da Linguística Cultural, as conceptualizações culturais são criadas de forma dinâmica à luz das experiências e

interpretações de mundo de diferentes grupos culturais. Já a competência metafórica, por sua vez, conforme Hanna Batoréo (2015), compreende a capacidade de entender e usar metáforas de uma língua, tal como

elas surgem no discurso autêntico do cotidiano, e se faz mister para que ocorra a comunicação numa língua de modo proficiente e adequado, não apenas linguisticamente ou comunicativamente, como também de forma mais apropriada conceptualmente.

Diante desse panorama, com o objetivo de mostrar a importância de se estudar a comunicação intercultural na perspectiva da Linguística Cultural, visto que a linguagem incorpora conceptualizações culturais que caracterizam a engrenagem cultural de uma comunidade de fala específica² (SHARIFIAN, 2017), ilustramos o exemplo da conceptualização do porco na língua e cultura alemã.

Esse estudo carrega sua importância na medida que, a partir dele, podemos tecer reflexões sobre o modo como a cultura afeta a categorização e, nesse sentido, como as diferenças culturais são/podem ser expressadas na estrutura ou no processamento do sistema semântico. Inicialmente, apresentaremos alguns aspectos da

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: andreialouise@id.uff.br

² Do original em inglês: particular, has revealed how language embodies cultural conceptualisations that characterise the cultural cognition of a particular speech community. (SHARIFIAN, 2017, p.100)

Linguística Cultural que são necessários para se compreender a perspectiva aqui defendida de que o idioma atua como portador e repositório de conceptualizações culturais. Diante dessa ótica defendida pelo linguista Sharifian (2017), é possível afirmar que a base cultural da linguagem pode facilitar a comunicação entre aqueles que compartilham certas conceptualizações culturais, na mesma medida que pode atrapalhar e impedir a comunicação fluida entre aqueles que não compartilham das mesmas conceptualizações.

Assim, o artigo abordará em seguida o papel das conceptualizações culturais no discurso, bem como a competência metafórica, esta, por sua vez, como ferramenta analítica útil para a compreensão das conceptualizações culturais arraigadas na linguagem.

Por fim, ao firmamos esse arcabouço teórico, podemos analisar o exemplo da conceptualização do porco na língua alemã, de forma a ilustrar a problemática anteriormente discutida.

ASPECTOS DA LINGUÍSTICA CULTURAL

Uma das premissas básicas da Linguística Cultural é que “a linguagem é um repositório de conceptualizações culturais que se aglutinaram em diferentes estágios da história da comunidade do discurso e que podem deixar rastros na prática linguística atual³”. (SHARIFIAN, 2017, p.54) Vale ressaltar que as interações das comunidades de fala, ao longo do tempo, podem criar ou remodelar conceptualizações

culturais já existentes. Assim, através de ferramentas analíticas multidisciplinares –esquemas culturais, categorias culturais e metáforas conceptuais - que mais adiante serão explicitadas, a Linguística Cultural estuda a relação entre linguagem, cultura e conceptualização⁴. Essas ferramentas analíticas permitem que as conceptualizações culturais sejam examinadas de forma sistemática e rigorosa. Além disso, possibilitam a análise de características das linguagens humanas em relação às conceptualizações culturais nas quais estão arraigadas⁵ (SHARIFIAN, 2017, p.39). Dessa forma, a pesquisa linguística através da perspectiva da Linguística Cultural possibilita investigações da base cultural da linguagem em vários domínios aplicados, como, por exemplo, a comunicação intercultural.

Vale ressaltar que a Linguística Cultural é uma área da pesquisa multidisciplinar, que surgiu a partir do interesse que a Linguística Cognitiva teve de integrar as três tradições da Antropologia Linguística, quais sejam: a **linguística boasiana**, que, em termos gerais, via a linguagem como um reflexo da vida mental e da cultura das pessoas; a **etnossemântica**, que trata, resumidamente, do estudo das maneiras pelas quais diferentes culturas organizam e categorizam domínios de conhecimento; e, a **etnografia da fala ou etnografia da comunicação**, que, por sua vez, explora meios e modos de falar culturalmente distintos e comunicação em geral.

Em termos gerais, a Linguística Cultural se baseou em diversas disciplinas para o desenvolvimento

de sua estrutura teórica, de modo a proporcionar uma **compreensão integrada das noções de cognição e cultura referentes à linguagem**. Sobre cognição cultural, podemos afirmar que se trata da compreensão multidisciplinar da cognição coletiva que caracteriza um grupo cultural, abrangendo, dessa forma, o conhecimento cultural advindos das interações entre os membros de um grupo cultural ao longo do tempo e do espaço. Pode-se afirmar que a cognição cultural é dinâmica, pois está sendo constantemente (re)negociada, não somente dentro e através das gerações de determinado grupo cultural, como também deste grupo com membros de grupos com outras línguas e culturas.

Nesse sentido, dentro da cognição cultural a linguagem é o aspecto principal, pois esta serve de “banco de memória coletiva” da cognição cultural de um grupo (SHARIFIAN, 2017, p.38) e também como condutor para a difusão da cognição cultural e conceptualizações culturais de um grupo. Portanto, a Linguística Cultural busca fornecer uma estrutura analítica a fim de “quebrar”/ desvendar culturas, e examinar os seus componentes, de forma que seja possível explorar as características das línguas humanas no âmbito da relação entre linguagem e cultura.

CONCEPTUALIZAÇÃO CULTURAL

Sharifian (2017) destaca **três ferramentas analíticas** que se mostram úteis para o entendimento da conceptualização cultural das línguas,

3 Do original em inglês: One of the basic premises in this line of inquiry is that language is a repository of cultural conceptualisations that have coalesced at different stages in the history of the speech community and these can leave traces in current linguistic practice (SHARIFIAN, 2017, p. 54).

4 Do original em inglês: (...)Cultural Linguistics explores the interface between language, culture, and conceptualisation (SHARIFIAN, 2017, p.34).

5 Do original em inglês: These analytical tools allow cultural conceptualisations to be examined systematically and rigorously. Furthermore, they enable the analysis of features of human languages in relation to the cultural conceptualisations in which they are entrenched (SHARIFIAN, 2017, p.39).

quais sejam: **o esquema cultural, a categoria cultural e a metáfora cultural**. Por isso, faz-se necessário discorrer brevemente sobre cada uma delas, conforme entendimento de Sharifian .

Os esquemas culturais são primordiais para a Linguística Cultural, pois são a partir deles que obtém-se uma base para significados semânticos e pragmáticos nas línguas. Ressalta-se que os esquemas culturais são entendidos como esquemas abstraídos das cognições coletivas, baseados em experiências compartilhadas, relativos a um grupo cultural, em diferença a esquemas advindos de experiências idiossincráticas de um indivíduo.

Já as categorias culturais, por sua vez, focam na aquisição e uso de categorias compartilhadas por uma cultura e associadas à linguagem, e são adquiridas organicamente por meio da exposição à língua e cultura. Observa-se, como exemplo, a palavra *animal*, referente a uma categoria, e a palavra *porco*, que é uma instância dessa categoria.

As metáforas culturais merecem destaque na medida em que muitos aspectos da linguagem humana estão ligados a ela. Sharifian (2017, p. 45) afirma que “até mesmo nossa compreensão básica de nós mesmos e do que nos cerca é mediada por metáforas conceituais”⁶. Sobre elas é importante destacar ainda que:

[...] alguns casos de metáforas conceituais são simplesmente conceptualizações “fossilizadas” que representavam um insight ativo em algum estágio da história da cognição cultural de um grupo. Essas metáforas não implicam que os falantes atuais da língua tenham qualquer percepção consciente das raízes culturais das expressões, ou estejam envolvidos em qualquer mapeamento conceitual ao usá-las. Em tais casos, as metáforas conceituais podem servir antes como esquemas culturais que orientam o pensamento e ajudam a compreender certos domínios da experiência. Em alguns outros casos, as expressões associadas a tais conceptualizações culturais podem ser consideradas simplesmente como figuras de linguagem”⁷. (SHARIFIAN, 2017, p. 46)

Entende-se, em suma, que o mundo é corporizado em função das nossas vivências, e, dessa forma, ele também é conceptualizado, não de forma individual e subjetiva, mas enraizado, partilhado e orientado culturalmente. Assim, Batoréo (2015), baseada nos conceitos trazidos por Sharifian (2011), defende que a conceptualização cultural se trata “[d]os instrumentos explicativos de que dispomos para dar conta

da estrutura da linguagem e das línguas (BATORÉO, 2015, p.8)⁸. “Neste sentido, defende-se que a linguagem serve tanto para depositar e armazenar como para comunicar a cognição cultural”⁹ (SHARIFIAN, 2015, p. 473 apud BATORÉO, 2015, p.8).

COMPETÊNCIA METAFÓRICA

A teoria da metáfora conceptual surgiu com os estudos de Lakoff e Johnson (1980), introduzindo uma noção mais ampla sobre metáfora e linguagem metafórica, originando, assim, o conceito de competência metafórica para se referir “às capacidades que o falante (especialmente, no caso de uma língua nova) tem para perceber e produzir metáforas, entendidas como mecanismos cognitivos subjacentes à linguagem figurada” (BATORÉO, 2015, p.3). Nesse sentido, a metáfora apresenta um significado mais abrangente, pois já deixou de ser vista com artifício meramente literário e retórico, e passou a englobar todos os fenômenos subjacentes à conceptualização da linguagem figurada.

Conforme Hanna Batoréo (2015) apresenta em seu artigo chamado “Competência metafórica e a Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização das emoções em Chinês e

⁶ Do original em inglês: Extensive research in cognitive linguistics has shown how even our basic understanding of ourselves and our surroundings is mediated by conceptual metaphors (SHARIFIAN, 2017, p. 45).

⁷ Do original em inglês: Some cases of conceptual metaphors are simply “fossilised” conceptualisations that represented active insight at some stage in the history of the cultural cognition of a group. Such metaphors do not imply current speakers of the language have any conscious awareness of the cultural roots of the expressions, or are engaged in any conceptual mapping when they use them. In such cases, the conceptual metaphors may serve rather as cultural schemas which guides thinking about and helps with understanding certain domains of experience. In some other cases, the expressions that are associated with such cultural conceptualisations may be considered simply as figures of speech (SHARIFIAN, 2017, p. 46).

⁸ Do original em inglês: [...] [M]any morphosyntactic features of human languages reflect culturally-driven conceptualisations and, therefore, a theory of language structure needs to employ cultural conceptualizations as an explanatory tool in accounting for the structure of the human language. Culture of course does not only feed into the morphosyntactic component but also forms and informs all aspects of language content and structure. Theories of language therefore need to take into account the role of cultural conceptualization in carving and constructing all levels of language from lexicon to semantic and pragmatic meanings (SHARIFIAN, 2011, p. 3368 apud BATORÉO, 2015, p.8).

⁹ Do original em inglês: “Historical cultural practices leave traces in current linguistic practice, some of which are in fossilized forms that may no longer be analyzable. In this sense language can be viewed as storing and communicating cultural cognition. (...) Language acts both as a memory bank and a fluid vehicle for the (re-) transmission of culture.” (SHARIFIAN, 2015: 473).

na cultura ocidental”, a competência metafórica implica basicamente quatro habilidades, quais sejam: distinguir diferentes domínios conceituais; saber diferenciar o seu papel em línguas diferentes; conseguir reconhecer a linguagem metafórica; e, saber construir e criar metáforas novas.

Diante desse conceito, é possível também destacarmos o conceito de fluência conceptual, proposto por Batoréo (2015), visto que este guarda relação com a competência metafórica. Ele é entendido como a capacidade que o falante de uma língua tem de tanto entender como saber colocar em prática, no nível linguístico, as imagens verbais típicas de uma dada sociedade de uma dada cultura. Ou seja, ser conceptualmente fluente é conhecer o modo como uma determinada língua conceptualiza a realidade e, assim, conseguir criar uma rede de mecanismos cognitivos para as transmitir a nível linguístico.

Por isso, ao aprender um novo idioma, diferente de nossa língua materna, é necessário ir muito além da simples gramática e vocabulário, e aprender todo um novo sistema conceptual subjacente da produção linguística deste idioma. Para que isso ocorra é preciso que se considere o sistema cultural da língua alvo estudada, pois tanto a conceptualização como a cultura são diferentes da do aprendiz. Defende-se que, somente assim, a comunicação se dará de modo mais efetivo, significativo e competente.

Tendo em consideração esse cenário, ilustramos a seguir a conceptualização do porco na língua e cultura alemã.

A CONCEPTUALIZAÇÃO METAFÓRICA DO PORCO NO CASO DA CULTURA ALEMÃ

O porco¹⁰ é uma figura bastante recorrente na cultura alemã, estando presente não apenas na culinária – através de seus pratos típicos como as famosas salsichas e linguças – como também na língua, encontrando-se em diversas expressões do cotidiano. Com base nos estudos até então aqui realizados, apresentaremos exemplos que ilustram diferentes tipos de conceptualização culturais relativas ao porco, provenientes da língua e cultura alemã.

Apesar de, em alemão, a palavra porco (*Schwein*) muitas vezes ser utilizada de modo ofensivo (da mesma maneira na qual ocorrem em diferentes culturas, inclusive a brasileira), como, por exemplo, na expressão “*Hau ab, du Schwein!*”¹¹, ou ainda, no título da música da famosa banda “*Die Ärzte*” chamado “*Männer sind Schweine!*”¹², o porco tem um significado cultural muito forte relacionado à sorte, sendo considerado um amuleto de sorte desde a Idade Média, visto que ter porcos significava sinal de riqueza e prosperidade¹³. Dessa forma, é comum as pessoas se apresentarem, por exemplo, com porquinhos feitos de marzipã (ou de algum outro doce, como chocolate) nas vésperas do ano novo para desejar sorte às pessoas.

Assim, a partir da metáfora cultural de porco como símbolo de sorte, existem algumas expressões com a palavra *Schwein*. Nosso primeiro exemplo é a expressão idiomática “*Schwein haben*”, que literalmente

significa “ter porco”. Portanto, se alguém disser: “*Du hast Schwein gehabt*”, significa dizer que a pessoa teve sorte. Outro exemplo é a expressão “*Glückschwein*”, na qual *Glück* em alemão significa “sorte”, e *Schwein* significa “porco”, sendo, portanto, assim utilizada para enfatizar a sorte de uma pessoa, sendo ela considerada muito sortuda.

Contudo, a influência dos porcos na cultura alemã não se limita apenas ao significado de sorte, estando também fortemente presentes em expressões coloquiais, como em “*kein Schwein*”, que literalmente significa “nenhum porco”, e é utilizada para se referir a “alguém” ou “ninguém”. Neste exemplo, tal como já anteriormente mencionado, pode carregar uma carga semântica negativa. Neste mesmo viés, temos o seguinte exemplo: “*Das kann kein Schwein lesen*”, que significa dizer: “ninguém consegue ler isso”. Isso nos remete diretamente à expressão “*Sauklau*”, que é traduzido como “garra de porco”, e é utilizada para expressar uma caligrafia feia, ilegível ou rabiscada.

Observa-se aqui o uso da palavra *Sau*, que no dicionário é traduzida como “porca”, o feminino de porco. Neste cenário, é possível constatar que embora *Sau* seja uma palavra feminina, referente a porca, pode ser utilizada de forma pejorativa para se referir tanto a homens quanto a mulheres. O uso da palavra *Sau* costuma apresentar uma carga semântica negativa ou positiva mais forte que *Schwein*. Assim parece mais agressivo chamar alguém com a expressão “*Du Sau*” do que com a expressão “*Du Schwein*”.

10 Atentando-se também aos seus derivados como porca (*Sau*) e leitão (*Ferkel*).

11 “Cai fora, seu idiota!” (tradução nossa)

12 “Homens são idiotas/cafajestes!” (tradução nossa)

13 Não é à toa que existe a palavra (das) *Sparschwein*, que se trata do cofre em forma de porquinho.

Nesse sentido, o prefixo “sau-” torna alguns adjetivos mais fortes, como vê-se nos seguintes exemplos: “sauteuer” (“teuer” significa caro. Assim, “sauteuer” é algo muito caro), “saudooft” (doof significa estúpido, então *saudumm* seria algo muito estúpido), “sauscher” (*schwer* é pesado, ou difícil. Algo que é *sauscher*, é algo muito pesado ou muito difícil)¹⁴.

Outro exemplo que podemos destacar relativo a *Sau* é a expressão “*Die Sau rauslassen*”, que literalmente seria algo como “deixar a porca sair”, ou “soltar a porca”. Essa expressão é utilizada para se referir a alguém que celebrou muito em uma festa, “saindo de si”, ou como diríamos em português do Brasil, “soltar as asas”, ou “soltar a franga”.

Ainda relativo a palavra *Sau*, destaca-se o verbo “*versauen*” que significa “estragar”, “sujar”, ou, na linguagem informal, “esculhambar”. Assim, pode-se criar as seguintes frases: “*Du hast meinen Abend komplett versaut*” (“Você arruinou a minha noite”).

Brianna Summers (2021), em artigo publicado no site do Instituto Goethe, traz mais um exemplo de um provérbio no qual se faz o uso da figura do porco (no caso, da porca), qual seja, “*grün und blau schmückt die Sau*” (verde e azul adornam a porca), equivalente em inglês a expressão “*blue and green should never be seen*”¹⁵, que corresponde a uma máxima da moda que diz que as cores verde e azul não deveriam ser utilizadas juntas.

Ainda no contexto de carga

semântica negativa, podemos dizer que na língua alemã o porco também pode estar associado à imundice, sendo comuns as expressões “*Dreckschwein*” ou “*Drecksau*” para se referir a alguém como “porcalhão” ou “porcalhona”¹⁶. E a um lugar sujo, pode-se dar o nome de *Saustall*. Ou ainda, a palavra *Schweinerei* ou *Sauerei*, que significa chulice, sacanagem.

Os porcos também se encontram numa famosa expressão relativa à descrença em algo. Quando se exclama em alemão “*ich glaube, mein Schwein pfeift*” (traduzido literalmente como: “eu acho que meu porco assobia”), significa que alguém contou que experimentou ou realizou algo tão extraordinário, que não é possível de se acreditar, causando, portanto, surpresa ou indignação.

Conforme os diversos exemplos¹⁷ ilustrados acima, foi possível constatar que o porco aparece em diversos contextos na língua e cultura alemã, através do simbolismo em torno da sorte, para se referir a riqueza, a xingamentos e o uso nas mais diversas expressões idiomáticas. Não é de se espantar, portanto, que o maior museu sobre porco no mundo esteja localizado na Alemanha, em Stuttgart.

Não é possível de se ignorar também que o porco esteja presente culturalmente na culinária alemã, que o tem como referência em seus pratos típicos. Assim, a carne de porco é utilizada para a produção de embutidos, assados e ensopados, além de diversas iguarias como *Eisbein*, que é o Joelho de porco, ou ainda, o

Saumagen, que é o estômago de porco. Este último também é usado como expressão idiomática para se referir a alguém que tem o estômago “forte”, come bastante e não costuma passar mal. Ademais, *Schweinefraß*¹⁸ se refere a uma comida ruim, não apetitosa, que “só serviria para porcos”.

Essa cultura culinária tão vigorosa está intimamente ligada a uma suinocultura fortemente presente no país, cuja influência levou a nomeação de diversas cidades e vilarejos por todo o país que recebem nomes derivados de porco, como *Schweinersdorf*, *Schweinthal*, *Schweinsmühle*, *Schweinlan* e *Schweinfurt*.

Relativo a criação de porcos, temos a seguinte expressão: “*Wir haben keine Schweine gehütet*”, que seria algo como, “nós não criamos porcos juntos”, e é utilizada para dizer que não se tem intimidade com alguém.

Ainda sobre a questão da culinária alemã, percebe-se que, a conceptualização de carne é diferente da que temos no Brasil, quando comparamos, por exemplo, ofertas de pratos de restaurante na Alemanha no qual o termo carne, que para os brasileiros remete diretamente à carne bovina, implica na compreensão implícita de se tratar de carne suína. Assim, a palavra *Schnitzel*, que é o bife à milanesa, na culinária alemã é o bife de carne de porco. Outrossim, nos supermercados, ao se comprar carne moída, normalmente ela é feita da carne de porco, além da diversidade da *Schweinefleisch* (carne de porco) ser muito maior do que a

¹⁴ Em português do Brasil, em alguns lugares, usa-se nessa expressão a figura de outro animal, como o burro. Então algo pode ser, seguindo esse exemplo “caro pra burro”, “difícil pra burro” etc.

¹⁵ “Verde e azul não deveriam ser vistos” (tradução nossa).

¹⁶ A palavra *Dreck* significa sujeira.

¹⁷ Alguns exemplos podem ser encontrados em: BREITENBACH, Dagmar. Von der Sauklaue und dem pfeifenden Schwein. Deutsche Welle, 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/de/von-der-sauklaue-und-dem-pfeifenden-schwein/a-47132012>> Acesso em: 03 de out. de 2021.

¹⁸ *Fraß* seria aqui a comida de animais, como a ração. Mas se refere a uma comida ruim também. Conforme dicionário Duden 1a. Nahrung für [Raub]tiere; 1b. schlechtes Essen. Pode ser encontrado em: FRAß. In: DUDEN. Deutschland, 2021.

Disponível em: <<https://www.duden.de/Fraß>>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

oferta de *Rindfleisch* (carne bovina), na Alemanha.

Outro aspecto cultural na Alemanha relativo ao porco se trata de sobrenomes derivados de *Schwein*, como o nome do famoso ex-jogador de futebol alemão *Bastian Schweinsteiger*. Considerando que muitos sobrenomes alemães advêm de antigas profissões – mais um aspecto marcante da língua e cultura alemã – (por exemplo, Müller significa moleiro, *Schäfer* significa pastor, etc.), *Steiger* significa “capataz”, portanto, *Schweinsteiger* significaria, em sua origem, um cuidador de porcos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo, atravessamos os principais aspectos da Linguística Cultural, entendida aqui como uma área de pesquisa multidisciplinar, que explora a linguagem humana e suas variedades, baseando-se em conceptualizações culturais, tais como esquemas culturais, categorias

culturas e metáforas culturais, visto que muitas características das diversas linguagens humanas estão fixadas em conceptualizações culturais. Nesse sentido, a Linguística Cultural examina essas características a partir das conceptualizações que estão enraizadas dentro da linguagem, podendo abranger desde aspectos morfosintáticos até significados semânticos e pragmáticos, e ainda, a estrutura do discurso.

Essas questões puderam ser exploradas através de exemplos da língua e cultura alemã, particularmente, do porco, que revelam as conceptualizações culturais preexistentes nessa comunidade de fala. Desse modo, tendo por base que, ao se enfatizar a natureza culturalmente construída das conceptualizações, a Linguística Cultural, assim como a Linguística Cognitiva, entende que significado é conceptualização. Portanto, a competência metafórica, também já explorada no neste artigo, é fundamental no processo de comunicação intercultural, para que haja

proficiência, fluência e adequação linguística dos falantes no contexto de uma dada língua (no caso, aqui na língua alemã).

Em suma, diante de todos os aspectos levantados, é possível entender que a fluência conceptual – parte integrante da competência metafórica – ao lado das competências comunicativas e linguísticas de um falante de língua são, portanto, aspectos necessários para que seja possível a comunicação em uma língua com proficiência. Nesse sentido, ao se estudar uma nova língua, por exemplo, o aprendiz necessita não apenas aprender as construções e expressões de um sistema linguístico diferente da sua língua materna, mas também deve entender como elas são conceptualizadas na cultura de um outro povo, devendo, a partir daí, reestruturar-se cognitivamente, e não simplesmente revestir os conceitos de sua língua materna com as construções linguísticas e o léxico da língua aprendida (BATORÉO, 2018). ■

REFERÊNCIAS

- BATORÉO, Hanna. Competência metafórica e a Linguística Cultural: Exemplo de conceptualização das emoções em Chinês e na cultura ocidental. *Revista Investigações*, Vol. 28, nº 2, Julho/2015
- BATORÉO, H. J. Aquisição/ aprendizagem da competência metafórica no contexto do Português Língua Não Materna: importância da reestruturação conceptual na expressão de emoções e valores. Capítulo III In: Barroso, Henrique (2018). *O Português na Casa do Mundo*, Hoje. Braga: Humus, Babelium Centro. 2018
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. 1980
- SHARIFIAN, F. *Cultural Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 2017.
- SHARIFIAN, F.; G.B. PALMER (Eds.). *Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. London and New York: Routledge. 2007.
- SUMMER, Brianna. *Saugut! Die deutschen und ihr Schweinefimmel*. Goethe Institut, 2021. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/au/de/kul/sup/adb/22165588.html>>. Acesso em: 03 de out. de 2021.

DEUTSCH LERNEN.
DEUTSCHLAND
KENNENLERNEN.

AUCH ONLINE.



GOETHE.DE/BRASIL

**GOETHE
INSTITUT**

Material didático online para o ensino de **ALE** no Brasil em níveis iniciais: um projeto e seus primeiros resultados práticos

Camila Meirelles¹, Ruth Bohunovsky² | UFPR

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns materiais didáticos desenvolvidos como parte do projeto de pesquisa “Ensino/aprendizagem cultural em Alemão como LE no Brasil em níveis iniciais: teoria, prática e divulgação digital”. O projeto está sendo desenvolvido no âmbito do Centro Austríaco da UFPR (<https://centroaustriaco.com/>) e conta com a participação de docentes e discentes de graduação e pós-graduação, além de alunas e alunos egressos e está aberto à participação de pessoas interessadas, também de outras instituições de ensino superior.

Não há dúvida em relação ao fato de que qualquer língua - e, portanto, também seu ensino como língua estrangeira (LE) - possui uma dimensão cultural. Há, sim, divergências, ao longo da história dos métodos de ensino de LE, sobre as possíveis formas e os objetivos da inserção dessa dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

O presente projeto parte de debates atuais sobre os conceitos de cultura e lugares de memória [*Erinnerungsorte*] e procura estabelecer

um diálogo frutífero entre teoria e prática (no contexto brasileiro). Nesse sentido, é relevante lembrar que os debates teóricos sobre as questões aqui em foco têm sido desenvolvidos em grande parte nos países de língua alemã e, portanto, não levam em consideração as especificidades do ensino de uma LE em um país distante da realidade cultural e dos discursos desses países - lacuna que o projeto pretende problematizar. Considerando que a maior parte das e dos aprendizes em contexto brasileiro possui apenas um nível

inicial da língua alemã (no máximo B1) e não possui familiaridade com discursos vinculados a esse idioma, o projeto procura caminhos possíveis para promover de modo relevante e produtivo a aprendizagem cultural no ensino inicial de alemão (A1 até B1) como LE no Brasil, valendo-se de maneira contextualizada dos debates teóricos e das reivindicações didáticas atuais na área em nível internacional (ALTMAYER, 2004; 2013; FREMDSPRACHE DEUTSCH, 2015; KOREIK; FORNOFF; ALTMAYER, 2017; SHAFER et al., 2020).

Conforme já apontado em trabalho anterior (BOHUNOVSKY; LORKE, 2015), existe pouco material didático para o ensino de aspectos culturais nos níveis iniciais e, além disso, o material existente não leva em conta que a distância geográfica em relação aos países de língua alemã traz consigo uma distância cultural e discursiva que dificulta o tratamento de determi-

¹ Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos pela UFPR/ Professora substituta de Didática e Prática de Ensino - Português/Alemão da UFRJ.
² Professora Associada do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas da UFPR.

dados conteúdos didáticos³. Ao mesmo tempo, por se tratar de materiais produzidos para serem usados no mundo inteiro, geralmente não é prevista a possibilidade de se lançar mão dos discursos conhecidos e da língua 1 [L1] de aprendizes. Sobre esse último ponto, existem diversos estudos (p. ex. BUTZKAMM, 2004; BUTZKAMM; CALDWELL, 2009) que apontam que o uso limitado, bem pensado e sistemático da L1 em sala de aula pode contribuir para aumentar a eficiência do processo de aprendizagem de uma LE. Entendemos que em contexto brasileiro docentes e aprendizes possuem geralmente o português como L1 em comum e, além disso, têm acesso a discursos compartilhados, isto é, aqueles discursos cujos participantes possuem pré-conhecimentos (simbólicas, culturais etc.) semelhantes. O uso funcional dessa L1 e dos conhecimentos prévios culturais pode contribuir não apenas para uma maior eficiência do aprendizado linguístico, mas também de aspectos culturais, permitindo tratar de assuntos mais complexos e de maior interesse para os aprendizes brasileiros já em níveis iniciais. Isso vale também para o material didático, como pôde ser observado em relação ao livro didático bilíngue *Blaue Blume*, produzido pela editora alemã Hueber e publicado em sua versão brasileira pela editora da UNICAMP. Vale lembrar que se trata de um dos livros mais vendidos na história da editora da UNICAMP, fato que permite concluir que o uso explícito que o livro faz da língua portuguesa, tanto para explicar conteúdos gramaticais e objetivos de diversas tarefas, mas também para

introduzir aspectos discursivos e/ou culturais dos países de língua alemã, pode ter contribuído para sua história de sucesso em âmbito brasileiro⁴.

O projeto aqui apresentado não tem como objetivo a produção de um livro didático, mas de material adicional que possa ser usado em sala de aula, independentemente do livro principal, e que, devido à sua natureza digital, poderia ser atualizado, corrigido e completado mais facilmente que um livro tradicional. É importante ressaltar, porém, que não entendemos que os materiais a serem desenvolvidos possam substituir a função de um livro didático. Tratando-se de materiais redigidos, em parte, em língua portuguesa, terão grande potencial também para o aprendizado autônomo e/ou autodidata.

Os conceitos de cultura e de lugar de memória estão no centro das discussões e trabalhos do projeto. Trata-se de dois conceitos centrais dos debates acadêmicos dos últimos anos em relação ao processo de ensino-aprendizagem e da formação de professoras e professores de alemão como língua estrangeira (ALE). Enquanto as discussões acerca daquilo que pode e deve ser entendido como cultura tem levado a questionamentos acerca de abordagens pedagógico-didáticas anteriores, o conceito de lugar de memória tem mostrado grande potencial como ponto de partida para propostas didáticas concretas e viáveis – além de estreitamente ligadas ao ensino de aspectos culturais – em sala de aula.

Desde o início dos anos 2000, tem-se fortalecido na área de ALE uma abordagem de viés discursivo em

relação à cultura como componente integral do ensino de alemão como LE (ALTMAYER, 2004; 2013; FREMDSPRACHE DEUTSCH, 2015; KOREIK; FORNOFF; ALTMAYER, 2017; SHAFER et al., 2020). Apesar de existirem algumas divergências internas na comunidade acadêmica acerca de determinados aspectos teóricos dessa vertente (p. ex. KOREIK; FORNOFF, 2020), é possível afirmar que no seu âmbito tem-se questionado tanto visões essencialistas e/ou nacionalistas sobre língua e cultura (nas quais se baseavam, por exemplo, o método de Gramática e Tradução ou a Abordagem Intercultural) como também a redução do conceito de cultura a assuntos da vida cotidiana (como no contexto da Abordagem Comunicativa).

Sem descartar por completos abordagens mais antigas, tem-se procurado aproximar o campo do ensino de ALE de teorias contemporâneas dos Estudos Culturais. Nesse âmbito, entende-se cultura como um conjunto de discursos e modelos interpretativos [*Deutungsmuster*] presentes em determinada língua, sem ser exclusivamente dela, aos quais as/os falantes desse idioma (tanto como L1 quanto como LE) podem ter acesso e dos quais podem lançar mão ao se comunicarem (ALTMAYER, 2016).

Nesse sentido, o objetivo do processo de ensino/aprendizagem cultural de uma LE não seria mais o aprendizado de fatos ou “comportamentos típicos” e nem a comparação de culturas supostamente bem definidas, mas a aproximação das/ dos aprendizes a discursos atuais na

³Os livros *Erinnerungsorte* (SCHMIDT; SCHMIDT, 2007) e *Mitreden* (ALTMAYER, 2016) oferecem (pouco) material para os níveis A2 e B1, porém sobre temáticas que consideramos pouco relevantes no contexto do ensino de ALE no Brasil (no caso de *Erinnerungsorte* são temas sem relação com discursos presentes entre os aprendizes brasileiros [p. ex. a catedral de Colônia ou a cidade de Dresden]; no caso de *Mitreden* são temas mais gerais [p. ex. a identidade de gênero, a alimentação vegetariana], porém há apenas um tema sugerido por nível).

⁴Neste momento, um grupo de pesquisadoras e pesquisadores está envolvido na elaboração de um novo livro didático (*Zeitgeist*) nos mesmos moldes, porém atualizando a abordagem teórica e temática de *Blaue Blume* (cf., por exemplo, <https://www.scielo.br/fj/pg/a/xbfYPPDmJnR9M8TYByS8CG/?lang=pt>).

respectiva LE, para que elas/eles possam participar e opinar acerca deles. Procura-se, também, levar em consideração os discursos já conhecidos das/dos aprendizes – sobre sua própria língua, seu próprio país, temas relevantes da atualidade, etc. – como ponto de partida para aprender uma LE. Ao selecionar temas e discursos a serem tratados em sala de aula, acreditamos que esse objetivo pode ser alcançado de maneira mais eficiente e motivadora evitando-se tanto discursos considerados globais e sem relação explícita com a LE – nesse caso, não haveria aprendizagem de discursos novos – como também discursos sem relação alguma com a L1 das/dos aprendizes – nesse caso, não há pré-conhecimento ao qual se possa ligar a discussão sobre novos discursos.

Conforme já defendido por diversas autoras e autores (BOHUNOVSKY; BOLOGNINI, 2005; FARIAS, 2015), ao se partir de conhecimento discursivo existente entre as/os aprendizes, pode-se introduzir esse tipo de aprendizagem já em níveis iniciais e alcançar resultados pertinentes e adequados no sentido da aprendizagem cultural. Nesse sentido, tem-se destacado frequentemente o papel construtivo e positivo que o uso limitado e direcionado da L1 das/dos aprendizes pode ter para alcançar os objetivos desse tipo de aprendizagem (p. ex. BUTZKAMM, 2004; BUTZKAMM; CALDWELL, 2009).

Ao se produzir material didático endereçado especificamente para o público-alvo de docentes e aprendizes em contexto brasileiro, é possível levar em conta tanto a sua L1, por exemplo, para introduzir certo tema ou realizar um debate mais complexo em sala de

aula, quanto os seus conhecimentos prévios discursivos. Esses dois aspectos são considerados, no âmbito deste projeto, como fundamentais para se iniciar o ensino-aprendizagem cultural em níveis iniciais.

Além do ensino-aprendizagem cultural, outro conceito em destaque neste projeto é o de lugares de memória. O termo foi cunhado pelo historiador francês Pierre Nora em 1984 [*lieu de mémoire*] e tem trazido consequências consideráveis para a historiografia de um modo geral (cf. FORNOFF, 2016). Na área de ALE, Uwe Koreik tem defendido esse conceito como útil para a prática de ensino de temas discursivos e culturalmente ligados aos países de língua alemã (KOREIK, 2010). Entende-se por lugares de memória espaços materiais (como construções e monumentos, regiões e objetos do cotidiano, personalidades) e imateriais (como conceitos, acontecimentos históricos e mitos) com alto valor simbólico e relevantes como pontos de referência para a memória coletiva de determinada comunidade. A relevância e as funções de memória no contexto de determinada comunidade, que pode ou não ser definida através de uma língua em comum, são historicamente variáveis e em permanente avaliação e negociação discursiva. Sua construção discursiva revela a estreita relação com o conceito de cultura, conforme definido acima, isto é, como um conjunto de discursos e modelos interpretativos presentes em determinada língua. Desse modo, pode-se definir o lugar de memória como um conceito palpável e viável para a prática de ensino de ALE e, ao mesmo tempo, compatível com as exigências teóricas dos atuais debates acerca do conceito de cultura.

Desde 2020, o grupo de estudos vinculado a esse projeto tem discutido trabalhos teóricos atuais sobre essas questões e, partindo dessas discussões, desenvolvido alguns materiais didáticos, que serão em breve disponibilizados gratuitamente no site do Centro Austríaco (<https://centroaustriaco.com/materiais-didaticos/>). Além de discussões sobre questões teóricas, faz parte do escopo do projeto desenvolver material didático para ensino de alemão como língua estrangeira para os níveis A1 - B1, tendo em vista que a maioria das/dos aprendizes em contexto brasileiro se encontra em estágios iniciais de aprendizagem.

A seguir, faremos uma breve apresentação das unidades didáticas, todas para o nível A1, desenvolvidas no ano de 2021. Todos esses materiais procuram unir a apresentação de algum conhecimento linguístico adequado para o nível A1 e a apresentação de um conhecimento ou a instigação para uma reflexão crítica que entendemos como aprendizagem cultural.

CONCHITA WURST – GÊNERO E DIVERSIDADE

A unidade didática intitulada “Conchita Wurst”, elaborada por Alessandra de Freitas, tem como objetivo propiciar o contato com um discurso atual dos países de língua alemã referente ao tema gênero e diversidade. Desde 2018, não só na Áustria, mas também na Alemanha, há uma lei que institui o terceiro gênero (*divers*), para além das opções de masculino e feminino, como opção obrigatória não só em registros de nascimento, mas também em alguns formulários. As iniciais “m”

Imagem 1: Atividade da unidade temática *Conchita Wurst*

7. Tom Neuwirth und Conchita Wurst: nur eine Person? Lies die Texte und beantworte die Fragen.

Tom Neuwirth e Conchita Wurst: uma só pessoa? Leia os textos e responda às perguntas.

Thomas Neuwirth (oder einfach "Tom" Neuwirth) ist ein österreichischer Künstler und Sänger. Tom ist in Gmunden geboren, ein Dorf in Oberösterreich. Er performt die Dragqueen Conchita Wurst. Sehr bekannt ist sein Auftritt als Conchita im Eurovision Song Contest im Jahr 2014 in Kopenhagen.



Conchita Wurst ist ein Alter Ego von Tom Neuwirth. Sie ist Toms Kunstfigur. Sie hat eine fiktive Biografie: sie kommt aus Kolumbien, sie wächst in Deutschland auf und in Österreich beginnt sie eine Karriere als Sängerin. Der Bart ist ihr Kennzeichen und sie ist auch bekannt als eine "Diva mit Bart".

sua origem e ligação com a Áustria.

Consideramos a imperatriz Leopoldina, primeira esposa do imperador D. Pedro I, um *Erinnerungsort* tanto do Brasil (sobretudo no ano de 2022 em que se comemoram os 200 anos de independência, fato histórico no qual Leopoldina desempenhou um papel importante) quanto da Áustria, pois ela foi parte da família dos Habsburgos, até hoje presente no imaginário histórico e cultural de boa parte da população austríaca.

(männlich), "w" (weiblich) e "d" (divers) também são facilmente encontradas em anúncios de empregos, ou seja, faz parte do cotidiano nos países de língua alemã, assim como no Brasil, o uso de uma linguagem adequada em relação à diversidade de gênero. Desse modo, consideramos que chamar a atenção das/dos aprendizes para esse fato faz parte do processo de aquisição de sua competência cultural. Em paralelo aos objetivos culturais, a unidade trata ainda de vocabulário referente ao tema *Aussehen* (aparência) e estruturas sobre descrição física.

A personalidade artística Conchita Wurst serve como ponto de partida para se abordar o tema gênero, a partir da perspectiva da diversidade. Esse tema está presente tanto no contexto brasileiro quanto nos países de língua alemã.

EINE BRASILIANISCHE ÖSTERREICHERIN – RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE O BRASIL E A ÁUSTRIA

A personagem histórica Leo-

poldina de Habsburgo é tema de outra unidade temática, desenvolvida por Alisson Ferreira e Ísis Moosburger, intitulada "*Eine brasilianische Österreicherin*". Através de Leopoldina aproximamos as histórias da Áustria e do Brasil, tendo em vista a importância da imperatriz para o nosso país e a

Assim, é possível partir de conhecimentos prévios dos aprendizes para introduzir conhecimento histórico e cultural de um país de língua alemã. Embora a aprendizagem de fatos históricos não possa ser considerada em si um aprendizado cultural, pode contribuir para construir uma

Imagem 2: Atividade da unidade temática *Eine brasilianische Österreicherin*

2 a. Leopoldine wurde schon in einer brasilianischen Telenovela dargestellt. Sieh dir das Video aus dem Link unten an.

2 a. Leopoldina já foi retratada em uma novela brasileira. Veja o vídeo a partir do link abaixo.

[Hier geht's zum Video!](#)

Dona Leopoldina é recebida por Dom Pedro, a família real e a corte no Rio de Janeiro em 5 de novembro de 1817, por Debret.



Domínio público

2 b. Lies den Text auf Seite 1, sieh dir das Video noch einmal an und kreuz an, ob der Satz richtig oder falsch ist.

2 b. Leia o texto na página 1, veja o vídeo novamente e faça um X, se a frase for verdadeira ou falsa.

- a) Leopoldine hatte Interesse für Brasilien.
- b) Leopoldine und Dom Pedro waren gute Freunden.
- c) Leopoldine hatte Interesse für Wissenschaft und Kunst.
- d) Leopoldine war wichtig für den Anfang der Wissenschaften im Brasilien.
- e) Leopoldine war wichtig für die Unabhängigkeit von Portugal.

Richtig Falsch



base de conhecimentos históricos necessários para uma reflexão crítica acerca de determinado assunto. Lembramos que os temas dos materiais didáticos aqui apresentados serão tratados também em materiais ainda em planejamento para os níveis A2 e B1. Desse modo, num momento posterior, será possível um aprofundamento nos temas apenas apresentados ou iniciados no nível A1.

Além de uma reflexão quanto ao papel da Imperatriz e sua importância para a constituição do Brasil, a unidade oferece uma revisão do vocabulário relativo à família, partindo-se do exemplo concreto das relações familiares de Leopoldina. É importante ressaltar que nesta unidade (assim como nas outras a serem desenvolvidas no contexto deste projeto) o tema não é visto como pretexto para o ensino de vocabulário e/ou estruturas gramaticais. Partimos sempre de um determinado tema com sua diversidade discursiva para, a partir dessa escolha, pensar nos aspectos linguísticos mais relevantes para um trabalho didático interessante em termos culturais e, ao mesmo tempo, adequado para o nível linguístico do público-alvo (aqui, A1).

KALLIOPE – MULHERES NA CULTURA E NA CIÊNCIA

A exposição Kalliope (<https://centroaustriaco.com/>), que tem como foco evidenciar a relevância de mulheres na memória e no passado austríacos nos últimos três séculos, instigou a produção da unidade temática de mesmo título, elaborada por Alessandra de Freitas e Arthur Xavier.

Tendo como ponto de partida

Imagem 3: Atividade da unidade temática *Kalliope*

1. Schau das Bild an: Was können diese Frauen von Beruf sein?

1. Observe a imagem: Quais podem ser as profissões destas mulheres?

Ich glaube, sie ist ...



vielleicht arbeitet die Figur "a" als ...

die Ärztin die Polizistin die Bäckerin die Studentin die Sportlerin die Anwältin
die Wissenschaftlerin die Politikerin die Lehrerin die Verkäuferin die Ingenieurin

a biografia de mulheres, o objetivo do material é provocar uma reflexão sobre o papel (muitas vezes apagado por motivos ideológicos) das mulheres na sociedade e sua importância para a cultura e ciência – em consonância com discursos sobre o papel da mulher na sociedade que estão circulando tanto no Brasil quanto nos países de língua alemã. Em relação às competências linguísticas, a unidade aborda o tema profissões, incluindo as formas e terminações para masculino, feminino e plural.

EINE SPRACHE, VIELE LÄNDER – DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA

A diversidade linguística do alemão é o tema abordado na unidade didática *“Eine Sprache, viele Länder”*, produzida por Camila Meirelles. Juntamente com o objetivo linguístico de revisar os nomes alemães de países e línguas, a unidade tem como objetivo cultural a reflexão sobre a diversidade linguística do alemão, sensibilizando os aprendizes para o

Imagem 4: Atividade da unidade temática *Eine Sprache, viele Länder*

Es gibt nicht nur "ein Deutsch"!

Es gibt drei Standardvarietäten:
deutschländisches Deutsch, 
österreichisches Deutsch
und Schweizerhochdeutsch. 

 Essas três variedades possuem semelhanças e diferenças. Nenhuma delas é mais correta que as outras.



Imagem 5: Atividade de produção oral – *Eine Sprache, viele Länder*

Portugiesisch ist auch nicht überall gleich!

Auch in Brasilien kann man anders sagen, je nach Region.

Beispiel: Mexerica kann auch Tangerina, Mimosa, Bergamota oder Poncã heißen.

Kennst du andere Beispiele?

... kann auch ... heißen.

In meiner Stadt sagen wir ...

In Südbrasilien sagt man

fato de que o alemão não é uma língua homogênea. É importante ressaltar que o objetivo não é a aquisição de competência linguística em todas as variedades do alemão, nem o ensino de diferentes variantes, mas sim uma conscientização em relação à diversidade, de forma a preparar aprendizes para o contato com a variação linguística (MEIRELLES, 2020; BOHUNOVSKY, 2014.).

Nessa unidade as/os aprendizes vão conhecer os países em que o alemão é língua oficial e alguns exemplos de variação lexical (diferenças de vocabulário), a fim de iniciar o contato com essa diversidade. Há ainda a possibilidade de ativar os conhecimentos prévios de aprendizes, relacionando a diversidade linguística da língua portuguesa e da língua alemã.

PETER HANDKE UND ELFRIEDE JELINEK - LITERATURA

A unidade didática “*Peter Handke und Elfriede Jelinek*”, elaborada por

Gabrieli Carnim e Gabriela Hoffmann Lopes, tal qual o título sugere, aborda a

trajetória pessoal e profissional de um escritor e de uma escritora de origem austríaca de grande importância para a língua e a literatura alemãs. Nesse sentido, o aspecto cultural da unidade centra-se em dois *Erinnerungsorte* literários, ou seja, personalidades de referência para a cultura austríaca e de relevância internacional.

Além de propiciar o contato com dois ganhadores do Prêmio Nobel de Literatura e algumas de suas obras (por exemplo, *Die Klavierspielerin*, de Jelinek, e *Wunschloses Unglück*, de Handke), o material explora o gênero textual biografia por meio de atividades de compreensão e produção escrita. Em relação ao objetivo linguístico, as/os aprendizes também vão poder falar sobre seus

Imagem 6: Atividade da unidade temática *Peter Handke und Elfriede Jelinek*

6. Welches Buch auf Portugiesisch entspricht dem Buch auf Deutsch? Verbinde die Titel.

Qual livro em português corresponde ao livro em alemão? Relacione os títulos.

1 *A ANGUSTIA DO GUARDA REDES ANTES DO PENALTY* PETER HANDKE

2 *A PIANISTA* ELFRIEDE JELINEK

B Peter Handke Die Angst des Tormanns beim Elfmeter

3 *PETER HANDKE A FÉLIX DA SILVA O UTRAGEIRO DA SEMA DE CARIÓTIPO*

A Elfriede Jelinek *LUST*

C Peter Handke *Der Bildverlust*

4 *DESEJO* ELFRIEDE JELINEK

D *ELFRIEDE JELINEK Die Klavierspielerin*

gostos e preferências de leitura, além de revisar as expressões *gern, lieber e am liebsten*. Desta forma, as/os estudantes serão capazes de falarem de si mesmos a partir da interação com outros indivíduos, conforme previsto para o nível A1.

Como se trata de um contato inicial, as informações sobre Handke e Jelinek restringem-se a fatos mais ou menos conhecidos do público em geral; os temas de que se ocupam são mencionados de forma genérica; em relação às obras, apenas os títulos recebem destaque. Pretende-se, ainda, dessa forma, dar subsídios para que as/os estudantes possam, em níveis mais avançados, aproximar-se com alguma base e, portanto, com mais qualidade de discursos em língua alemã que envolvam os autores em questão e/ou suas produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as unidades didáticas aqui apresentadas foram desenvolvidas

para o ensino de alemão em nível A1. Além dessas cinco unidades, o Centro Austríaco conta ainda com dois materiais anteriormente desenvolvidos e que já se encontram disponíveis online: *Wiener Kaffeehaus*, produzido por Angélica Neri também para o nível A1, e *Imperatriz Sisi*, para os níveis A1, A2 e B1, desenvolvido por Ruth Bohunovsky e Franziska Lorke. Estão previstos ainda materiais para os níveis A2 e B1, que estão em fase de elaboração.

Nas unidades desenvolvidas, procuramos trabalhar as diferentes habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) e com variadas formas sociais (trabalho individual, em dupla ou em grupo, por exemplo). Os materiais desenvolvidos ainda estão em fase de testagem e poderão ser revisados e/ou alterados depois de sua primeira publicação online, levando em consideração avaliações após seu uso em sala de aula.

As unidades didáticas podem ser usadas em diversos contextos de

ensino, tanto no ensino para jovens quanto adultos, como por exemplo, em cursos de idiomas, de forma autônoma, ou mesmo na formação de docentes. Ademais, não é prevista uma sequência para a sua utilização: elas podem servir tanto como introdução aos conteúdos, como forma de revisão e aprofundamento. Todas as unidades vêm acompanhadas de informações e sugestões didáticas, escritas em português, que complementam o material.

Podemos resumir que, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, um foco central do projeto é fomentar a aprendizagem cultural. Deste modo, o material desenvolvido tem como objetivo aproximar aprendizes dos discursos que circulam nos países de língua alemã, levando também em consideração os conhecimentos prévios e discursos com os quais as/os aprendizes já tenham familiaridade. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAYER, Claus (org.). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett, 2016.
- ALTMAYER, Claus. "Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze". In: DEMMIG et al (Org.). *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: ludicum, 2013, p.15-31.
- ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: ludicum, 2004.
- BLAUE BLUME – Deutsch als Fremdsprache. Livro do curso. 2ª ed. Campinas: Unicamp, Hueber. 2011.
- BOHUNOVSKY, Ruth. "Paradeiser também são tomates? - Sobre o alemão austríaco no ensino-aprendizagem de alemão no Brasil". In: MOURA, Magali; SALIÉS, Tânia Gastão; STANKE, Roberta Sol; BOLACIO, Ebal (org.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 110-128.
- BOHUNOVSKY, Ruth. LORKE, Franziska. "Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht im aussereuropäischen Raum am Beispiel von Sisi". *Fremdsprache Deutsch*, v. 52, 2015, p. 34-43.

BOHUNOVSKY, Ruth. BOLOGNINI, Carmen Zink. "Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz" In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10 (3), 2005. Disponível em: <<<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/446/422>>> .

Acesso em: 20 de março de 2022.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2004.

BUTZKAMM, Wolfgang; CALDWELL, John A.W. *The Bilingual Reform. A paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: A. Francke, 2009.

FARIAS, Maria Carolina Moccellini de. *Anderssprachige Literatur mit Deutschlandbezug und die Ausbildung von Deutschlehrern: Guimarães Rosas „Deutsche Erzählungen“ in Brasilien*. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2015. Disponível em: <<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41956>>> . Acesso em 20 de março de 2022.

FORNOFF, Roger. *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 2016.

FREMDSPRACHE DEUTSCH, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Landeskunde und kulturelles Lernen. Nr. 52, 2015.

KOREIK, Uwe; FORNOFF, Roger; ALTMAYER, Claus (org.). Themenheft: Kulturstudien/Landeskunde, InfoDaf, vol. 44, nr. 4, 2017.

KOREIK, Uwe. "Landeskundliche Gegenstände: Geschichte". In: KRUMM, Hans Jürgen. et al. (org.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin und New York, 2010, p. 1477-1482.

KOREIK, Uwe; FORNOFF, Roger. "Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte". In: SHAFER, N.; MIDDEKE, A.; HÄGI-MEAD, S.; SCHWEIGER, H. (org.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2020, p. 37-67.

MEIRELLES, C. *DACH-Prinzip e pluricentrismo na formação de professores de alemão no estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado (Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, 2020.

SCHMIDT, S.; SCHMIDT, K. (org.). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2007.

SHAFER, N.; MIDDEKE, A.; HÄGI-MEAD, S.; SCHWEIGER, H. (org.). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2020.

NEU: Digitaler
Unterrichtsplaner
zu Momente A1.1
Hier testen:



Jetzt
komplett bis
Niveau A2!





NEUE LERNWELTEN ENTDECKEN!

Unser neues DaF-Lehrwerk liegt jetzt komplett für Niveau A1 und A2 vor.
Motivierend, flexibel und intermedial – mit kostenlosem Code für die inter-
aktive Version in Kurs- und Arbeitsbuch.

Niveau B1
erscheint
2023



www.hueber.de/momente

Weitere Inspirationen auf  und 
#freudeansprachen

Hueber

Alemão como Língua Estrangeira na formação (continuada) de profissionais brasileiros: panorama e perspectiva de trabalho internacional na Área de Saúde e Cuidados

Gabriel Caesar Bein¹ | UFPR

O foco deste trabalho é comentar tendências ocorridas no ensino de alemão no Brasil nas últimas décadas e discutir novas perspectivas profissionais dentro da área, especialmente no que tange à formação plurilíngue de profissionais brasileiros para o mercado global e a busca crescente por mão de obra qualificada, sobretudo nas áreas técnicas e de saúde, por países de fala alemã nos últimos anos. A tendência pode ser observada por meio da presença cada vez mais ampla de empresas europeias buscando profissionais brasileiros com interesse em desenvolver suas carreiras total ou parcialmente em países de língua alemã. A formação linguística dos profissionais ocorre majoritariamente através de aulas em caráter EAD, situação que envolve diretamente a atuação de professores de língua alemã. Apresento dados que possam servir como insumo à pesquisa pormenorizada e em situações de instrução específica, como na área da saúde e cuidados. Início com a apresentação do desenvolvimento da oferta da língua alemã no cenário brasileiro, em seguida cito iniciativas governamentais para promoção da oferta plurilíngue, discorro sobre fatores sociais que acabaram por transformar demandas dentro da área e finalizo com observações oriundas de minha prática profissional nos últimos semestres.

Grandes transformações têm ocorrido na área de ensino de alemão no Brasil. Dados apresentados pelo próprio governo alemão, através de

seu ministério de relações exteriores, informavam que no ano de 2020 cerca de 117.000² brasileiros estavam aprendendo alemão como língua

estrangeira (Auswärtiges Amt). É notável o crescimento por cursos de alemão no Brasil nos últimos anos, e esse interesse vem tomando cada vez mais força. Por algumas décadas, a língua alemã ocupou uma posição periférica, mas nos últimos trinta anos a situação começou a tomar outra configuração. Em relação ao processo de inserção e presença da língua alemã no Brasil, Soethe & Weininger (2009) falavam sobre um renascimento do alemão no final da década de 1980, momento em que os dois estados alemães chamavam atenção do mundo e logravam reunificar-se para tornar-se a República Federal da Alemanha que hoje conhecemos. À época, a conjuntura serviu para que a língua alemã recebesse atenção e para que muitos descendentes de imigrantes de fala alemã buscassem aproximar-se de suas raízes familiares por meio da aprendizagem da língua de seus ancestrais. Posteriormente, com a inserção do Brasil no

¹ Professor Formador no Curso de Segunda Licenciatura em Letras-Alemão da Universidade Federal do Paraná, no âmbito do PARFOR - CAPES/MEC. Doutorando na UFPR, no PPG-Letras, com orientação de Paulo Soethe.

² Percebe-se uma ligeira diminuição no número de aprendizes no período de cinco anos. Em 2015 o número era de cerca de 134.000 e em 2020 cerca de 117.000 (cf. Auswärtiges Amt).

contexto internacional de maneira mais expressiva, a necessidade do conhecimento de línguas estrangeiras, sobretudo da língua inglesa, passou a ser uma protagonista nas discussões sobre o futuro da educação nacional. Certamente, um fator relevante para demonstrar a importância e ao mesmo tempo as dificuldades do ensino de línguas no Brasil foi a criação do programa federal Ciências Sem Fronteiras - CsF (2011), uma iniciativa inédita de promoção e expansão da internacionalização do ensino superior brasileiro. Através do CsF, estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação teriam a possibilidade de frequentar uma instituição de ensino superior estrangeira por meio de financiamento público federal. Na possibilidade de realizar a jornada de formação no exterior, evidenciou-se então a preferência por países de fala portuguesa e hispânica, denotando receio dos estudantes brasileiros em encarar o período de estudos em outra língua estrangeira (cf. Archanjo 2015, Manços 2017, Luna & Sehnem 2017). No intuito de criar melhores condições para que o programa pudesse seguir, no ano de 2012 foi instituído o programa Inglês Sem Fronteiras; o mesmo foi ampliado em seguida e passou a chamar-se Idiomas Sem Fronteiras³. O programa apresentou possibilidade de aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras aberta à comunidade acadêmica, tanto para discentes como docentes, bem como a técnicos e demais funcionários. Durante o auge do programa CsF, atuei no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná.

Era clara uma presença muito significativa de alunos das graduações em engenharia nos cursos de alemão como língua estrangeira. Após anos, fui informado por pelo menos dez ex-alunos sobre suas carreiras; segundo eles, a formação em engenharia, somada ao conhecimento de alemão e à experiência internacional, abriram portas para atuação profissional na Alemanha. Voltarei a tratar do conhecimento linguístico como fator de valorização profissional após fazer considerações sobre os fenômenos sociais que potencializaram demandas para novas configurações profissionais mais adiante.

O envelhecimento da população europeia⁴, nos últimos anos também o envelhecimento da população brasileira⁵, são temas sociais recorrentes e trazem consigo diversos desdobramentos e discussões. O aumento significativo de idosos nos países de língua alemã nas últimas décadas acabou por fazer com que a sociedade demandasse por políticas públicas concretas e eficientes para lidar com a situação. O aumento de idosos gerou proporcional alta na demanda por profissionais da saúde, sobretudo cuidadores e enfermeiros⁶. Com a escassez desses profissionais no mercado nacional, as primeiras iniciativas, ainda nas décadas de 1980 e 1990, tinham como objetivo buscar profissionais em regiões geograficamente mais próximas dos países de língua alemã, que tivessem interesse em desenvolver uma carreira em algum deles. A proposta era muito atraente, ainda mais num período pós-queda do Muro de Berlim, quando grande

parcela dos países do leste europeu enfrentava dificuldades econômicas. A perspectiva de trabalho, em especial na Alemanha, mostrava-se muito promissora, pois o pagamento era realizado em marco alemão, uma das moedas de maior estabilidade e valor à época, além de proporcionar a possibilidade de viver em um país com altíssima qualidade de vida. Com a expansão da União Europeia, países que então faziam parte da cortina de ferro, tais como Bulgária, Polônia, República Tcheca, Romênia, etc. passaram a fazer parte da comunidade e obtiveram diversas vantagens que levaram ao aumento da qualidade de vida e das chances econômicas e profissionais dentro das próprias fronteiras. Sendo assim, para profissionais desses países já não pareceria tão vantajoso buscar por uma colocação em um país estrangeiro, onde apesar de boas oportunidades, outros desafios se fariam presentes. Entre eles posso citar a necessidade de aprendizagem do alemão (como língua estrangeira), adequação à cultura e ao clima locais, eventual distanciamento da família ou mudança da família nuclear para o novo país. Vale ressaltar que o alemão sempre ocupou, tradicionalmente, papel de língua de prestígio em diversas regiões no leste europeu, não apenas por conta da Alemanha, mas dado ao enorme Império Austro-Húngaro, estado de caráter multicultural, multiétnico e multilíngue. Portanto, poderia ser muito provável que o conhecimento da língua alemã, ainda que elementar, por parte dos profissionais do leste europeu, já

³ <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf> Acesso em 7/4/2022.

⁴ <https://www.dw.com/de/die-deutschen-altern-na-und/a-18325410> Acesso em 7/4/2022.

⁵ <https://www.unasus.gov.br/noticia/mes-do-idoso-pesquisadora-analisa-o-envelhecimento-no-brasil> Acesso em 7/4/2022.

⁶ <https://www.deutschlandfunk.de/pflegepersonal-mangel-100.html> Acesso em 7/4/2022.

fosse anterior à possibilidade de mudança de país. Nos dados oficiais do governo alemão, o número de profissionais estrangeiros na área de cuidados continua crescendo. Em março de 2021 o número de cuidadores estrangeiros na Alemanha, de acordo com fonte oficial do governo alemão⁷, era de 208.000 (número num universo total de 1,5 milhão de profissionais contratados atuantes). Esse número foi quase triplicado desde o ano de 2013⁸. Tal parcela corresponde a 13,5 % (12% na área de cuidados a doentes e 16% na área de cuidado a idosos).

Na perspectiva do Instituto Alemão de Economia pode haver falta de até 307.000 profissionais cuidadores até o ano de 2035. Até lá é possível que haja um aumento gerando necessidade de até 500.000 profissionais⁹. Por conta da diminuição da oferta de mão de obra qualificada no leste europeu, o interesse e a necessidade por profissionais qualificados fez com que a América Latina fosse alçada à posição de potencial novo espaço fornecedor de profissionais. Há um crescente número de profissionais latino-americanos sendo contratado por instituições nosocomiais em países de língua alemã. O interesse vem aumentando tanto que várias empresas alemãs vêm marcando presença no cenário de recrutamento; cito nominalmente a DEKRA¹⁰ e a Conector RH¹¹. A DEKRA tem um sistema de formação linguística em caráter remoto para interessados de todo o Brasil. As vagas para professor de língua alemã são anunciadas de

maneira constante em plataformas de busca de emprego.

A ampliação do ensino remoto, em especial durante o período pandêmico, serve apenas para demonstrar mais e mais como a formação de professores de línguas deve e pode receber novos estímulos em relação ao uso de novas tecnologias e emprego de plataformas especializadas aliadas ao acompanhamento de professores capacitados. Justamente consonante com os novos desafios apresentados no cenário atual, um grupo de professores e pós-graduandos da área de alemão da Universidade Federal do Paraná tomou a iniciativa, de no ano de 2017, fundar uma empresa voltada para o ensino digital de língua alemã. A empresa é vinculada à UFPR e oferece cursos de alemão online com a plataforma alemã DUO (*Deutsch-Uni Online*)¹². Desde 2022, por meio de convênio firmado com a ZAV, *Zentrale Auslands- und Fachvermittlung*, que é um órgão federal de mediação internacional acoplado ao ministério do trabalho alemão – *Bundesagentur für Arbeit*, a empresa passou a atuar também na seleção e formação linguística de profissionais da área de cuidados no Brasil com interesse em atuar profissionalmente na Alemanha.

Iniciativas como as supracitadas demonstram interesse em novos desdobramentos de total importância na área de ensino da língua alemã. Afinal, por um longo período, os atores na área de alemão no Brasil estiveram focados em conquistar lugar para o ensino da língua em escolas públicas

e privadas. Inúmeras discussões acerca da oferta de línguas estrangeiras além do inglês eram sistematicamente incentivadas com o intuito de ganhar aceitação e espaço. Ao observar o fenômeno atual da busca de professores experientes e bem formados por parte de empresas privadas, muitas vezes multinacionais, e a demanda crescente de aprendizes já profissionais e não mais em idade escolar, evidencia-se a necessidade de revisão nos formatos pedagógicos. Essa nova situação nos convida, enquanto profissionais da germanística brasileira e internacional, a realizar conjecturas a médio e longo prazo tendo em vista os dados concretos apresentados pelos órgãos já referenciados sobre a demanda crescente de novos profissionais aptos para o trabalho na Alemanha.

É interessante que coordenadores e professores universitários nos cursos de Letras possam acompanhar essa nova discussão. Pois de maneira geral, os cursos de Letras nas universidades brasileiras, especialmente na licenciatura, têm um olhar mais restrito ao ensino-aprendizagem no universo escolar, raramente ou quase nunca ao ambiente corporativo. Muito pode ser pensado sobre isso, cito *grosso modo* a particularidade dos materiais didáticos já disponíveis para essa realidade, bem como a necessidade de atenção aos prazos a serem cumpridos para finalização de níveis específicos exigidos através de comprovação oficial por empregadores e pelo próprio governo do estado anfitrião.

As editoras de materiais didáticos

⁷ https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?__blob=publicationFile&v=7#page=18 Acesso em 7/4/2022.

⁸ https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?__blob=publicationFile&v=7#page=16 Acesso em 7/4/2022.

⁹ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/172651/umfrage/bedarf-an-pflegekraefte-2025/> Acesso em 7/4/2022.

¹⁰ <https://trabalheconosco.vagas.com.br/dekra> Acesso em 7/4/2022.

¹¹ <https://www.conector-rh.com/> Acesso em 7/4/2022.

¹² <https://digitalebrasil.com.br/> Acesso em 7/4/2022.

da Alemanha já demonstram grande e efetivo interesse na formação linguística dos profissionais da saúde há anos. Dentro dos catálogos de material didático é possível encontrar títulos específicos e direcionados aos profissionais estrangeiros interessados. A editora Hueber apresenta a coleção *Menschen im Beruf*, com materiais específicos para turismo, cuidado, medicina e escritório¹³. Já a editora Klett apresenta a coleção *Sprachlichfit für die Pflege*¹⁴. Os materiais são orientados também pelo Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, porém há certificações específicas dentro da área, o *telc*¹⁵ é um deles. No website da editora Klett encontramos a seguinte informação sobre sua oferta de material:

“Há alguns anos aumenta a necessidade de cuidados em hospitais e instituições de cuidado nos países de língua alemão. Para atuar contra essa falta de pessoal qualificado, muitos programas foram desenvolvidos para o incentivo de profissões na área da saúde e o número de cursos de alemão para o setor de cuidados foi aumentado. O trabalho em hospitais e instituições de cuidado não exige apenas conhecimento de alemão, mas conhecimento de Landeskunde e conhecimento intercultural profissional”¹⁶. (MINHA TRADUÇÃO)

Como já citado, durante o período pandêmico, a instrução remota de praticamente todas as disciplinas

tornou-se uma realidade generalizada. Pessoalmente, posso afirmar que a experiência de ensino remoto de línguas foi muito significativa em minha carreira. Justamente pela necessidade inédita, entrei em contato com a aplicação de ferramentas e recursos que já existiam anteriormente, mas ainda despertavam desconfiança, fosse pela incerteza de sua efetividade, fosse pela insegurança profissional em relação ao seu uso. O conjunto de experiências adquirido pode ser observado agora como insumo para reflexões em relação ao ensino de alemão em caráter remoto, sobretudo para profissionais da saúde residentes em localidades onde não há oferta presencial de cursos de alemão, e mesmo para profissionais que por conta de jornadas de trabalho em horários alternativos teriam dificuldade de participar de cursos regulares em horários mais tradicionais.

Versões digitais dos materiais didáticos podem ser adquiridas nos websites das editoras, diversos sistemas de realização de reunião online, ao exemplo do aplicativo Zoom e o próprio GoogleMeet permitem a realização de aulas síncronas com compartilhamento de tela e som. É comum que os áudios relativos aos materiais didáticos sejam agora disponibilizados de maneira gratuita nas páginas das editoras em formato mp3; sendo assim, os aprendizes têm à sua disposição a possibilidade de acesso aos materiais de maneira direta e sem necessidade de intermediário e nem investimento financeiro adicional. Aplicativos de troca de mensagens, ao

exemplo do WhatsApp, possibilitam a troca de mensagens de texto e de áudio, além da replicação ilimitada de materiais. Com isso, há possibilidade de desenvolvimento de exercícios de caráter textual e também de pronúncia através de gravações de voz. Através do histórico de mensagens, é fácil para o aprendiz verificar seu próprio desenvolvimento e identificar os pontos nos quais deve melhorar. Em situações de caráter institucional é cada vez mais comum o uso da plataforma moodle, um espaço digital com diversas funções reunidas; nela são sustentadas atividades a distância, e ela funciona como uma sala de aula virtual onde os aprendizes têm possibilidade de acompanhar e participar das aulas pela internet.

Pela carência de estatísticas em relação ao perfil dos novos aprendizes, apresento algumas percepções que coletei tendo contato com o ensino de alemão direcionado a esses profissionais. De maneira geral, os aprendizes nesse nicho têm mais idade do que a idade comum dos universitários, pois já estão finalizando ou já finalizaram a graduação e possivelmente já têm certa experiência de trabalho. É comum que alemão seja para eles a primeira língua estrangeira aprendida. Sendo assim, um repertório de estratégias e procedimentos que seria natural e não tão fundamentais para aprendizes de alemão como segunda língua estrangeira deve ser explorado. Também é provável que os aprendizes nunca tenham tido uma experiência internacional previamente, nem turística e tampouco profissional.

¹³ <https://www.hueber.de/menschen-im-beruf> Acesso em 7/4/2022.

¹⁴ <https://www.klett-sprachen.de/sprachlich-fit-fuer-die-pflege/c-3149> Acesso em 7/4/2022.

¹⁵ <https://www.telc.net/medizin-pflege.html> Acesso em 7/4/2022.

¹⁶ “Seit Jahren verstärkt sich der Pflegenotstand in den Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen im deutschsprachigen Raum. Um gegen diese nFachkräftemangel anzugehen, wurden viele Programme für die Förderung von Gesundheitsfachberufen aufgelegt und die Zahl der berufsbezogenen Deutschkurse für den Pflegebereich erhöht. Die Arbeit in Krankenhäusern oder Pflegeeinrichtungen setzt nicht nur gute Deutschkenntnisse, sondern auch landeskundliches und interkulturelles Fachwissen voraus.” Em <https://www.klett-sprachen.de/sprachlich-fit-fuer-die-pflege/c-3149> Acesso em 7/9/2022.

Questões relacionadas à *Landeskunde* seriam extremamente positivas quando integradas ao trabalho de instrução. No entanto, imagino que para se conhecer com precisão quais os aspectos mais relevantes, deveríamos, por meio de levantamento de dados de entrevistas, constatar

quais são os aspectos que teriam colaborado mais para a ambientação dos profissionais brasileiros em seus postos de trabalho na Europa em suas próprias percepções.

Espero que as reflexões propostas neste manuscrito colaborem para discutir essa nova realidade

e consequentemente sirvam como ponto de partida para o desenvolvimento de trabalhos que ajudem a preencher lacunas presentes e crescentes dada a nova realidade em que estamos agora inseridos. ■

REFERÊNCIAS

- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015. Berlin: AuswärtigesAmt, 2015. : <http://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/150421-deutschlerner/271036>. Acesso em: 7/4/2022.
- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. Berlin: AuswärtigesAmt, 2020. : <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>. Acesso em: 18/7/2022.
- ARCHANJO, Renata. Globalização e multilinguismo no Brasil: Competência Linguística e o programa Ciências Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.
- BEIN, Gabriel Caesar; Brito, KarimSiebeneicher. DaFnE no Brasil: reflexões para a implementação do Currículo Integrado de Línguas. *Projeto: Revista dos Professores de Alemão no Brasil*, n. 57, p. 16-22, dez. 2019. Disponível em: http://issuu.com/abrpa/docs/revista_projekt_2019-pdf. Acesso e 7/4/2022.
- LUNA, José Marcelo de; SEHNEM, Paulo Roberto (Orgs.). *O programa Ciências Sem Fronteiras em avaliação*. Campinas: Pontes, 2017.
- MANÇOS, Guilherme de Rosso. *Mobilidade Acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do programa Ciências Sem Fronteiras*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Modelagem de Sistemas Complexos, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100132/tde-08052017-161322/>. Acesso em: 7/4/2022.
- SOETHE, Paulo Astor; WEININGER, Markus. „Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich – Geschichtsbewusstsein, Multidiziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte“, in: HessLüttich (Orgs.), Ernest W. B. ; COLLIANDER, Peter; REUTER, Ewald (2009): „Wie kann man vom „Deutschen“ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 361-376, 2009.

Voll das Leben

Die selbstverständliche Art,
Deutsch zu lernen



Das Leben ist für den DaF-Unterricht von heute gemacht: Mit den multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Lernenden schnell zum Sprechen – egal ob im Präsenz- oder im Onlineunterricht! Der Band B1 komplettiert die Reihe nun.

Das Leben steckt voller inspirierender Unterrichtsideen. Intuitive digitale Komponenten eröffnen eine stimulierende Lernwelt, in der die **verschiedenen Medien sinnvoll genutzt** werden – schnelle Lernerefolge inklusive. Auch die allseits beliebte Videoserie „Nicos Weg“ der Deutschen Welle findet hier ihre Fortsetzung. Gleichzeitig bietet der Band eine **solide Vorbereitung auf das Goethe-Zertifikat B1** und gibt Ihren Lernenden mit einem **integrierten Strategietraining** sinnvolle Werkzeuge für eine erfolgreiche Kommunikation an die Hand.

Haben Sie Fragen zu *Das Leben*?
Frederike Dammé, unsere International
Business Managerin, hilft Ihnen gern
weiter. Schreiben Sie eine E-Mail an
Frederike.Damme@cornelsen.de



Cornelsen

Potenziale entfalten

Do **livro** literário **ao lapbook** – o incentivo à leitura **sob a luz dos princípios didático-metodológicos** para o ensino de DaF

Paula Elise Paetzhold¹ | USP

O desenvolvimento da autonomia e o aprendizado orientado no agir e na ativa participação do aprendiz têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre metodologias de ensino e aprendizagem e a sua relevância no planejamento da prática pedagógica de língua estrangeira têm sido cada vez maior. No caso do alemão como língua estrangeira (DaF), o documento *Rahmenplan “Deutsch als Fremdsprache” für das Auslandsschulwesen*² (BAUSCH et al, 2009), documento da *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)*³ que serve como referência para o ensino da língua nas instituições alemãs no exterior e nas escolas aplicadoras das provas de proficiência *Deutsches Sprachdiplom*, prevê o planejamento das aulas voltado para o aprendizado da língua como meio para a comunicação, pautado no aprendizado para o saber atuar por meio da língua nas diferentes situações, com os diferentes interlocutores e com as mais variadas intencionalidades. Com esse propósito, define as competências a serem desenvolvidas em cada um dos diferentes níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

Na mesma linha do *Rahmenplan*, encontram-se os doze princípios metodológicos listados por Funk (2010), os quais servem como base e orientação aos professores para o planejamento de suas aulas, levando

em conta aspectos dentre os quais a autonomia do aluno, sua individualidade e o aprendizado baseado em tarefas.

Ao lado do planejamento em termos metodológicos, também se

fazem necessárias reflexões quanto aos recursos didáticos empregados nas aulas. O professor deve dispor de estratégias de ensino que despertem no aluno a curiosidade, o desejo em fazer descobertas e que lhe permitam utilizar efetivamente a língua em estudo, tornando-o mais autônomo frente à construção do seu conhecimento.

Neste trabalho, apresentamos um projeto de leitura aplicado em uma turma de 6º ano, no qual fizemos uso do recurso visual *lapbook*⁴, e discorreremos sobre a atividade proposta com base em princípios metodológicos e fundamentos para o ensino de alemão como língua estrangeira.

OS PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pensar o desenvolvimento dos alunos na busca pela aquisição

¹ Mestranda em Língua e Literatura Alemã pela USP e professora de língua alemã na Deutsche Schule Curitiba. E-Mail: paulapaetzhold@usp.br

² Plano-diretor para o Ensino de Alemão como Língua Estrangeira.

³ Escritório Central das Escolas Alemãs no Exterior.

⁴ O Lapbook é uma espécie de livro interativo construído pelo aluno que inclui, além de textos, também ilustrações, colagens, dobraduras, envelopes com cartinhas informativas etc. Pode ser adaptado a qualquer componente curricular e conteúdo e é uma ótima forma de o educando assimilar o conteúdo e desenvolver a criatividade.

e domínio de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, o planejamento da aula, exige do professor muita seriedade e considerações quanto a diferentes aspectos, como o papel discente e docente, a escolha e o emprego do material didático, os objetivos almejados a curto e longo prazo, as competências a serem desenvolvidas, o perfil da turma, a carga horária disponível, dentre outros.

Levando em conta que o ensino de línguas estrangeiras deve estar voltado ao objetivo principal de capacitar os alunos a se comunicarem na língua-alvo, a aula deve ser planejada de forma a exigir do aluno um papel ativo no seu aprendizado. Leffa e Irala (2014, p.22) ressaltam a “importância do planejamento como condição inicial para o sucesso da aprendizagem” e afirmam que, como a principal função de uso de uma língua é a comunicação, questões que vão além do conhecimento puramente linguístico, como pronúncia e entonação, ortografia, vocabulário, estruturas e gramática, e abarquem também aspectos culturais relacionados ao uso da língua - como o significado de determinadas expressões e gestos ou dialetos e variações regionais, e o conhecimento de questões geográfico-históricas - possuem um papel fundamental e devem também ser levados em conta no planejamento.

Para tal, de grande valia é o emprego de material autêntico, ao qual se tem acesso cada vez mais facilitado por meio digital, para que haja a possibilidade de contato dos estudantes com instrumentos que possibilitem a compreensão dos aspectos acima relacionados e o

desenvolvimento de estratégias para a compreensão da língua efetivamente em uso, além da fixação e expansão dos meios linguísticos, como vocabulário e estruturas.

Bach e Timm (2009, p.11) defendem que, mesmo que o objetivo maior seja a proficiência na língua estrangeira para atuar fora do ambiente escolar, essa capacitação deve também abarcar o caminho até lá. Ou seja, ainda que a escola seja um ambiente “artificial” de comunicação, as situações criadas em sala de aula no ensino de língua são possivelmente as situações mais autênticas de uso das línguas estrangeiras com as quais os alunos serão confrontados durante o aprendizado escolar.

Uma das possibilidades está em oferecer ao aluno uma experiência enriquecedora com textos dos mais diferentes tipos e gêneros. Sabemos das vantagens e benefícios que a leitura proporciona ao aprendizado não somente de uma língua estrangeira, mas também da materna, não só por ser uma forma de refletir acerca da língua propriamente dita, mas também por se constituir como ferramenta para desenvolver e aprofundar os conhecimentos literários e as competências linguísticas. Cabe ao professor estimular o aluno, tanto quanto possível, a entrar em contato com os mais diversos gêneros e tipos de textos presentes na esfera sociocultural da língua em estudo. Conforme Brandão,

Ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, portanto, considerando o texto uma unidade de comunicação, o aluno deve ser exposto a

diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para apreender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica. (2001, p.40)

A leitura de textos literários, especificamente, tende a despertar a motivação e o interesse dos alunos, propiciando, assim, uma aprendizagem mais prazerosa e lúdica, à medida que cada leitor conta com a possibilidade de preencher individualmente as lacunas existentes nas obras literárias - os denominados “vazios” (*Leerstellen*) que derivam da “indeterminação do texto”, consoante Iser (1979, p. 106) -, com base na sua própria experiência e no seu conhecimento prévio, já que esse tipo de texto está aberto a diferentes leituras e interpretações. Iser postula que, “o papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (1996, p. 75).

Dobstadt e Riedner (2011, p.5), por sua vez, complementam que, além de motivar para a leitura, a literatura abre um leque grande de possibilidades a serem exploradas:

Literatur kann im Deutschunterricht viele Funktionen erfüllen: Sie kann Lust an der deutschen Sprache wecken, kann Lust aufs (Weiter-) Lesen deutschsprachiger Texte machen, kann spannende Anlässe und Themen zum Nachdenken und Diskutieren liefern, kann auf die deutsche Sprache und auf die deutschsprachigen Länder ein

*ganz besonderes Licht werfen. Dies alles kann sie, weil sie von der Sprache einen besonderen Gebrauch macht.*⁵

Ainda outros argumentos favoráveis ao emprego de textos literários nas aulas são elencados por Koppensteiner e Schwarz (2012). Os pesquisadores defendem que é por meio da leitura de textos literários que se conhece a beleza de uma língua estrangeira. De acordo com os autores,

*die Literatur prägt Persönlichkeit, Wertorientierung, Fantasie, Imagination und Harmonie des Menschen. Sie stimuliert Kreativität und entwickelt Lebensgewohnheit und Literatureinschätzung. (...) Im Mittelpunkt steht nicht die Diskussion über Texte, sondern das, was man mit Texten tun kann (KOPPENSTEINER; SCHWARZ, 2012, p. 30)*⁶

Em resumo, os pesquisadores ressaltam a importância da literatura como instrumento para um trabalho orientado não **sobre** o texto lido, mas **a partir** do texto, o que abre espaço para o planejamento voltado para a comunicação, para o ensino centrado no aluno, na sua individualidade, na sua própria compreensão e interpretação da obra lida e na sua ação sobre ela.

Kumaravadivelu (1994) e, posteriormente, Funk (2010) elencam de forma complementar dife-

rentes princípios norteadores para o planejamento da aula de língua estrangeira, os quais vêm ao encontro da proposta de Koppensteiner e Schwarz (2012) de apostar em textos literários na aula de língua estrangeira como forma de estimular o interesse pela língua.

Kumaravadivelu (1994) propõe as seguintes macroestratégias como princípios orientadores para o aprendizado e ensino da língua estrangeira e forma de integrar as habilidades linguísticas da fala, escrita, audição e leitura: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2) facilitar a interação negociada; 3) minimizar desencontros perceptivos; 4) ativar a heurística intuitiva; 5) patrocinar a consciência linguística; 6) contextualizar o *input* linguístico; 7) integrar as habilidades linguísticas; 8) promover a autonomia do aluno; 9) aumentar a consciência cultural; e 10) garantir a relevância social.

Funk (2010), por sua vez, retoma e complementa as discussões acerca dos princípios apresentados por Kumaravadivelu (1994), integrando diferentes abordagens e métodos que servem como guia ao professor no planejamento de sua aula, mas também na organização de formações continuadas para educadores: 1) ensino pautado na ação; 2) ensino pautado no conteúdo; 3) ensino pautado nas tarefas; 4) individualização e personalização; 5) incentivo à autonomia; 6) incentivo à interação; 7) incentivo à reflexão; 8) automatização; 9) transparência e participação; 10) cultura de avaliação; 11) plurilinguismo; e 12) sensibilidade

à cultura de partida e à cultura-alvo.

O *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*, por sua vez, chama a atenção para a importância de adotar métodos, técnicas e estratégias em aula, as quais possam ser usadas pelo estudante também fora do espaço escolar, potencializando, assim, seu desenvolvimento e a ampliação das suas competências comunicativas na língua estrangeira, além de fortalecer sua responsabilidade para o aprendizado autônomo. O documento defende que o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado pelos seguintes princípios: *Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Kommunikationsorientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Lernökonomie, Themen- und Inhaltsorientierung, Interkulturelle Orientierung, Aufgabenorientierung*⁷. (BAUSCH et al, 2009, p. 13/14).

No Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas (2001), o princípio da *Handlungsorientierung* (orientação na ação) possui um papel central, já que se parte do pressuposto de que o objetivo primordial do ensino de uma língua estrangeira é possibilitar que o aprendiz se comunique com parceiros nessa língua em contextos autênticos de comunicação. Bach e Timm (2009) discorrem acerca do que seriam os principais elementos de uma aula fundamentada na *Handlungsorientierung*, ou seja, de uma aula orientada para a ação comunicativa. Em resumo, seguindo esse princípio, o fazer linguístico em

⁵ "A literatura pode cumprir muitas funções nas aulas de alemão: pode despertar o interesse pela língua alemã, pode incentivar a leitura de (mais) textos em alemão, pode fornecer momentos e tópicos interessantes para reflexão e discussão, pode lançar uma luz especial sobre a língua alemã e sobre os países falantes de língua alemã. Ela pode tudo, pelo fato de fazer um uso singular da linguagem" (DOBSTADT; RIEDNER, 2011, p.5, tradução nossa).

⁶ "a literatura molda a personalidade, a orientação de valores, a fantasia, a imaginação e a harmonia do ser humano. Ela estimula a criatividade e desenvolve hábitos de vida e apreciação literária. (...) No foco não está a discussão sobre os textos, mas aquilo, que pode ser feito com os textos" (KOPPENSTEINER; SCHWARZ, 2012, p. 30, tradução nossa).

⁷ Os princípios sugeridos pelo *Rahmenplan* como norteadores do processo ensino-aprendizagem são, respectivamente: orientação para o aluno, orientação para a ação, orientação para a comunicação, orientação para o multilinguismo e economia da aprendizagem, orientação para temas e conteúdos, orientação intercultural, orientação para tarefas (BAUSCH et al, 2009, p. 13-14, tradução nossa)

aula deve preparar o aluno para o uso da língua estrangeira em estudo em sua vida pós-escolar, seja no trabalho, na formação universitária ou em outras situações. Para tal, as tarefas aplicadas devem fazer sentido para o estudante, de forma que ele compreenda e se aproprie da língua como instrumento para a comunicação. Além disso, a aula, que prevê uma formação holística do indivíduo, o forma aprendiz autônomo, linguisticamente competente, confiante e disposto a experimentar e a assumir riscos.

A capacidade de se comunicar de forma adequada com parceiros em contextos específicos, discutindo diferentes temáticas com intenções determinadas é o que Bach e Timm (2009) definem como competência linguística. Consoante os autores, uma aula de língua estrangeira voltada para o desenvolvimento da competência linguística permite aos alunos desenvolverem sua capacidade de ação nessa língua.

Handlungsorientiert unterrichten heißt also auch, über das bloße Arrangement unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Handlungssituationen und das Schaffen von „Kommunikationsanlässen“ hinaus, insbesondere jene Kommunikations- und Lernstrategien zu fördern, die Schüler bei der Kommunikation mit Anderen und beim Lernen einsetzen (BACH, TIMM, 2009, p.9)⁸.

Com base nesse fundamento, a aula é construída pensando nas

diferentes situações, com as quais o falante poderá ser deparado fora do contexto escolar, e o prepara para as mesmas: como agir, o que falar, como falar.

Em resumo, constatamos que os princípios listados por Kumaravadivelu (1994) e Funk (2010), também valorizados pela ZfA no documento norteador para o ensino de alemão como língua estrangeira no mundo são complementares e prevêm basicamente uma formação do falante de língua estrangeira voltada para a capacidade comunicativa e interacional e, com esse fim, vislumbram a aula apoiada em tarefas pautadas na interação e na ação, isto é, no saber-fazer do aluno a partir da integração das diferentes habilidades (ler, ouvir, escrever e falar), valorizando sua individualidade, promovendo sua autonomia e a aptidão para agir de forma apropriada em diferentes contextos.

O PROJETO DE LEITURA

O projeto apresentado a seguir foi aplicado em uma turma de 6º ano de uma escola privada da cidade de Curitiba. Antes de passarmos à explanação do projeto, é primordial contextualizar o trabalho com leitura de livros em língua alemã realizado na instituição em questão.

O trabalho foi aplicado em uma escola bilíngue que atende alunos da Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a aquisição da língua alemã se dá por meio de imersão no idioma,

enquanto no 1º ano, a alfabetização é realizada em alemão por meio do método fônico. A partir do 2º ano, a carga horária é dividida em disciplinas ministradas em português e disciplinas ministradas em alemão, dentre as quais a disciplina *Leseprojekt* (Projeto de Leitura).

Em *Leseprojekt*, o professor lê para ou com os alunos diferentes livros da literatura alemã, ou livros lidos frequentemente por crianças na Alemanha. A leitura é dirigida e são realizadas, a cada encontro, diferentes atividades de compreensão do texto lido ou ouvido. No 2º ano, por exemplo, é feita a leitura de livros como “Der Regenbogenfisch” (Marcus Pfister), “Karli und Nickel” (Claude Boujon) e “Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte” (Martin Baltscheit), enquanto no 5º ano o trabalho se dá com livros como “Momo” (Michael Ende) e “Madita” (Astrid Lindgren). Além disso, a escola assina a plataforma Antolin⁹ e os professores incentivam seus alunos a realizarem os quizzes ali disponíveis, respondendo a perguntas acerca dos livros emprestados na biblioteca e os lidos em *Leseprojekt*.

A ideia para o projeto de leitura no 6º ano surgiu em decorrência, especialmente, da importância de dar continuidade ao trabalho de incentivo à leitura iniciado nos Anos Iniciais, bem como pela importância da leitura como estratégia para aquisição de vocabulário e de estruturas e para aperfeiçoamento da habilidade de compreensão de textos lidos.

Após um trabalho inicial de discussão acerca da importância da

⁸ O ensino orientado para a ação significa, além da mera organização de situações de sala de aula ou extracurriculares e a criação de “ocasiões de comunicação”, promover, especialmente, todas as estratégias de comunicação e aprendizagem que os alunos usam quando se comunicam com os outros e quando aprendem (BACH, TIMM, 2009, p.9, tradução nossa).

⁹ Antolin é uma plataforma de incentivo à leitura, que oferece jogos em formato de pergunta-resposta para mais de 100 mil obras de literatura infanto-juvenil. Os alunos são cadastrados individualmente na plataforma e somam pontos para cada resposta correta dada nos quizzes respondidos. A pontuação obtida e a quantidade de quizzes respondidos por cada estudante pode ser visualizada por uma conta “administrador” da escola. A plataforma pode ser acessada no seguinte endereço: www.antolin.westermann.de

leitura, cada aluno redigiu em seu caderno um curto texto, no qual discorreu brevemente sobre seu livro favorito (nome e enredo) e expôs a justificativa para a preferência por este livro. Os textos foram em seguida apresentados oralmente aos colegas em pequenos grupos de quatro a cinco componentes, em um sistema de rodízio, de modo que cada aluno fizesse sua apresentação em três grupos diferentes.

Num segundo momento, optamos por ler textos ou trechos de obras de autores alemães renomados e por pesquisar brevemente a biografia dos autores escolhidos. Os autores pesquisados e as obras lidas (a obra integral ou um trecho selecionado) foram os seguintes:

- a) Kirsten Boie - “Wir Kinder aus dem Möwenweg”
- b) Irina Korschunow - “Die Sache mit Christoph”
- c) Peter Härtling - “Oma”
- d) Erich Kästner - “Das fliegende Klassenzimmer”
- e) Bertolt Brecht - “Vom Kind, das sich nicht waschen wollte”
- f) Christian Morgenstern - “Die drei Spatzen”
- g) Wilhelm Busch - “Max und Moritz”
- h) Goethe - “Das Hexen-Einmaleins”

Posteriormente, visitamos a biblioteca da escola para tomar conhecimento das obras disponíveis para empréstimo às turmas dos Anos Finais e selecionamos alguns títulos interessantes. Dentre esses livros, cada aluno, após folhear e ler o resumo na contracapa, escolheu um exemplar

para ler. Algumas combinações importantes foram feitas com os alunos no dia da escolha do livro:

a) Os alunos deviam fazer o registro escrito das informações importantes. Foi sugerido o registro no caderno com o formato: *pág. 20 - registro das informações*. No entanto, cada discente teve a liberdade de optar por outra forma de registro, caso assim o quisesse. Alguns usaram *post-its*, que foram colados dentro do livro, outros optaram por fichas de leitura por capítulo.

b) O tempo combinado para a conclusão da leitura do livro foi de oito semanas a partir da data do empréstimo do livro. Até o final da primeira semana, os alunos poderiam solicitar a troca do livro inicialmente escolhido. Como forma de auxiliá-los na sua organização em relação ao tempo disponível para a leitura, fizemos o cálculo da quantidade média de páginas a serem lidas por dia/por semana.

c) O uso de dicionário para buscar palavras desconhecidas e importantes para a compreensão global do texto estava permitido. No entanto, os discentes precisaram compreender inicialmente a importância de procurar realizar uma leitura global da história, em vez de compreender todos os vocábulos¹⁰.

Para a aula de leitura, que podia ser realizada no pátio da escola ou na sala de aula, os alunos puderam trazer toalha ou almofada para sentar-se no chão. A professora acompanhou os alunos de perto, questionando-os acerca do que já haviam lido, perguntando se havia

dúvidas, observando se as anotações estavam sendo feitas, como forma de certificar-se de que os discentes estavam compreendendo a narrativa e realizando a tarefa de acordo com os combinados.

Na última semana de leitura, a professora expôs aos alunos a proposta para apresentação da obra lida. Cada aluno deveria produzir um *lapbook* como ferramenta de apoio à apresentação oral. Foram vistos exemplos de *lapbooks* na internet (fotos e vídeos), que auxiliaram os alunos na compreensão do que consiste esse recurso, até então novidade para a turma.

A escolha pela produção de um *lapbook* se deu pelo fato de ele ser uma ferramenta que exige do seu autor a participação ativa e a exploração da criatividade no processo de produção, ao passo que ele planeja, que organiza e distribui as informações no espaço disponível, não deixando de lado a relevância do papel do consumidor final do produto. Ou seja, o interlocutor da obra deverá ter acesso a um material não apenas rico em conteúdo, mas também interessante, dinâmico e interativo.

Como um dos objetivos do projeto foi justamente o de despertar o interesse pela leitura de novas obras literárias, a escolha pelo *lapbook* foi acertada, pela possibilidade que ele oferece de não apenas o produtor se tornar ativo no processo de criação, mas de o receptor ter em suas mãos um produto interessante, que aguça sua vontade de explorar e saber mais sobre o conteúdo ali apresentado.

Entretanto, antes de iniciar a produção do seu cartaz, cada criança

¹⁰ Tendo em vista que as obras escolhidas são próprias para crianças da faixa etária de Anos Finais do Ensino Fundamental, mas não se tratam de textos adaptados para estudantes de alemão como língua estrangeira, o número de palavras novas no texto era, em muitos casos, alto e sua busca no dicionário dificultaria a leitura. Assim, os alunos foram incentivados a buscarem a tradução daquelas palavras que realmente parecessem indispensáveis à compreensão do texto.

precisou trabalhar com o conteúdo da obra lida e preparar o conteúdo a ser apresentado. Em trios, os alunos trocaram ideias sobre o que a apresentação deveria necessariamente conter. Posteriormente, as sugestões foram listadas no quadro e os aspectos obrigatórios foram registrados ao lado das informações optativas. Ficou definido o seguinte:

- informações obrigatórias: resumo do enredo, descrição dos personagens principais, breve biografia do autor, avaliação do livro com justificativa;

- informações opcionais: apresentação de personagens secundários, curiosidades, produção de jogo a partir do enredo do livro.

Para a confecção dos *lapbooks*, foram disponibilizados os mais diferentes materiais e moldes, além dos recursos trazidos de casa pelos alunos, que outras possibilidades para compor seu produto. O trabalho procedeu em trios, com muita troca de ideias não apenas entre os componentes do grupo, mas também com os colegas dos demais grupos. As crianças circularam muito, interagiram com diferentes colegas, trocaram materiais e a interação se deu quase integralmente na língua alemã.



Fonte: Acervo da autora

Concluída a confecção dos *lapbooks*, cada aluno fez a exposição oral da obra que leu. Ao final de cada apresentação,

foi aberto espaço a perguntas. Os trabalhos ficaram expostos na sala de aula do 6º ano por uma semana e depois foram levados ao mural localizado em frente à biblioteca, onde ficaram disponíveis para apreciação da comunidade escolar ao longo de mais duas semanas. Como são autoexplicativos, os *lapbooks* tiveram, ali, um papel de motivar também alunos de outras turmas para a leitura dos livros apresentados.



Fonte: Acervo da autora

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os vários aspectos a serem discutidos e avaliados a partir do projeto de leitura acima explicitado, nos ateremos a tecer um paralelo entre a proposta aplicada e os princípios didático-metodológicos apresentados no início deste texto.

O projeto privilegiou a individualidade e a personalidade de cada aluno, ao passo que cada um pode escolher uma obra do seu interesse, realizar os apontamentos a seu modo e produzir um *lapbook* de acordo com sua capacidade, interesse e criatividade. Ainda que algumas informações fossem definidas como obrigatórias para a apresentação, cada um pôde decidir como as essas seriam expostas em seu cartaz, além de complementá-las livremente com informações optativas.

Também a autonomia do edu-

cando foi explorada em diferentes momentos, em especial ao registrar informações importantes lidas. Ler, compreender, selecionar as informações mais relevantes e encontrar uma forma de registrá-las para posteriormente apresentar à turma foi uma tarefa de grande exigência para alunos de 6º ano. Da mesma forma, a organização e o controle de cada um para concluir a leitura até a data combinada estimulou esforço autônomo, tendo em vista que alguns dos livros escolhidos continham mais de duzentas páginas. Não menos relevantes para o desenvolvimento da autonomia foram as pesquisas realizadas sobre possibilidades de construção dos *lapbooks*, sobre a biografia do autor da obra lida e sobre informações adicionais ou curiosidades sobre a mesma, bem como a busca por imagens apropriadas para a construção do material de apoio à apresentação.

O trabalho com material autêntico e a pesquisa biográfica dos autores lidos, além de aproximar os alunos da cultura do país em que a língua-alvo é falada, também os estimula e motiva para o aprendizado dessa língua de forma mais efetiva e fluída, aprofundando e expandindo a competência comunicativa para que, mesmo após concluir seus estudos escolares, possam, consoante Bach e Timm (2009), utilizar a língua de forma funcional em diferentes domínios, como em seus estudos universitários, na formação continuada ou no trabalho. Saber pesquisar e lidar com as informações encontradas é uma competência que precisa e deve ser treinada ainda na escola. As mídias digitais podem, nesse sentido, ser grandes aliadas,

pois permitem ao estudante, além do contato com material autêntico, também o desenvolvimento da autonomia, ao passo que este, pesquisando e buscando por informações de seu interesse, aprimora sua capacidade autônoma e individualizada de aprendizado.

A aula de língua estrangeira deve, assim, proporcionar aos alunos o contato com ferramentas que lhe permitam desenvolver a capacidade para um aprendizado e aprofundamento autônomo ilimitado da língua. Cabe ao professor refletir acerca das possibilidades que está oferecendo aos seus alunos para o desenvolvimento de suas competências linguísticas. A decisão pela confecção não de um simples cartaz, mas de um *lapbook*, ferramenta pedagógica que possui a vantagem de poder ser adaptada a qualquer componente curricular e a diferentes temáticas, foi muito adequada aos propósitos do projeto, pois possibilitou um interessante trabalho em grupo, ainda que a leitura do livro e o produto final tenham sido individuais, e se mostrou um instrumento com elevado potencial para promover a criatividade, desenvolver a capacidade de planejamento e organização do

conhecimento, além de ser um meio excelente de motivar para a aprendizagem.

Ainda que a tarefa e o processo para seu desenvolvimento tenham sido planejados pela docente, seu papel neste projeto foi de apoiar e orientar os alunos em cada uma das etapas da atividade de forma que alcançassem os objetivos previstos. Bach e Timm (2009, p.19) discorrem a respeito do papel do professor dentro do princípio da *Handlungsorientierung*, afirmando que “professores e alunos precisam ver a si mesmos e aos outros como parceiros da ação e como tal se levar a sério”. Essa relação prevê que haja interação entre os indivíduos (professor-aluno e aluno-aluno) orientada para o conteúdo e visando um objetivo específico.

Por mais que a leitura individual do livro tenha tomado a maior parte do tempo, houve muitos momentos de interação entre professora e alunos até que se chegasse ao produto final e ao sucesso do projeto. Essas trocas foram de extrema importância, pois auxiliaram a elucidar o melhor caminho a seguir. Bakhtin (1995) e Vygotsky (2000), ao abordarem a linguagem e a palavra propriamente dita, reforçam a ideia de que verbalizar

seu pensamento auxilia o falante a compreender melhor seu discurso e ter maior clareza quanto a seus pensamentos. Ou seja, a linguagem é vista não apenas pelo seu aspecto comunicativo, mas como forma de organizar o pensamento e planejar a ação. O semanal resumo oral do livro para a professora ainda durante a leitura e, posteriormente, as trocas de ideias com os colegas do grupo durante o planejamento da apresentação, foram, assim, primordiais no processo de planejamento do discurso, na seleção das informações mais relevantes e na decisão sobre como estas poderiam ser organizadas no *lapbook*.

É importante salientar que um planejamento que intenta o real desenvolvimento linguístico do aluno em uma língua estrangeira engloba não apenas um, mas diversos princípios didático-metodológicos ao mesmo tempo, ou seja, conforme também defende Martinez (2005, p.76), “die Großbegriffe des Fremdsprachenunterrichts stehen nicht unabhängig nebeneinander”¹¹. Vimos, assim, que os diferentes princípios didático-metodológicos estão interligados e assim devem estar previstos no planejamento da prática das aulas de língua estrangeira. ■

¹¹ “os conceitos fundamentais do ensino de língua estrangeira não se encontram independentes uns dos outros” (MARTINEZ, 2005, p.76, tradução nossa).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACH, G., TIMM, J. „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“. In: BACH, G., TIMM, J. (2009). Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. UTB, 2009, p. 1-22.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995
- BAUSCH, Karl-Richard; BERGMANN, Birgit; GRÖGOR, Brigitte; HEINRICHSEN, Heinrich; KLEPPIN, Karin; MENRATH, Boris; THÜRMAN, Eike. Rahmenplan “Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. Bonn: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009. p.53
- BRANDÃO, H. N. (Org.). *Texto, gêneros do discurso e ensino*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Série Aprender a ensinar com textos, 5)
- DOBSTADT, Michael, RIEDNER, Renate: “Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 44, 2011, S. 5-14.
- ENDE, K., GROTHJAHN, R., KLEPPIN, K., MOHR, I. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. DLL 6. München: Goethe Institut, 2013
- EUROPARAT. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt, 2001
- FUNK, Hermann. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 940-952
- ISER, Wolfgang. “A Interação do Texto com o Leitor”. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- KOPPENSTEINER, J., SCHWARZ, E. *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (Bachelor Master Studies). Taschenbuch. Viena: Praesens Verlag, 2012
- KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, São Paulo, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. “O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 21-48, 2014
- MARTINEZ, Hélène: „Lernerautonomie - ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht... und die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung“. In: FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen, 34. Gunter Narr Verlag, 2005, p.65-82
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

Bilinguale Wörterbücher

Portugiesisch-Deutsch in der Textproduktion — Eine Simulation

Renan Monteiro Marques

Wo eine Fremdsprache gelernt wird, sind auch bilinguale Wörterbücher zu erwarten. Nach Engelberg/Lemnitzer (2008:192) ist das zweisprachige Wörterbuch in der frühen Phase des Erlernens einer Fremdsprache die erste Referenz. Andere Lexikographen gehen weiter und befürworten die Überlegenheit bilingualer Wörterbücher bei der Erfüllung der Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden in der Textproduktion und -rezeption (vgl. Lew 2004, Lew/Adamska-Sałaciak 2015). Unbestreitbar ist, dass bilinguale Wörterbücher eine besondere Bedeutung für Fremdsprachenlernende¹ haben.

Verschiedene Publikationen widmen sich der bilingualen Lexikographie Deutsch-Portugiesisch / Portugiesisch-Deutsch. Sie zeigen Probleme und bieten Aussichten (vgl. Figge 1994, Welker 2002, Welker 2003, Mahler 2009). Silva (1994) bietet beispielsweise einen Überblick über den damals aktuellen Zustand und die Aussichten der bilingualen Lexikographie in diesem Sprachenpaar. Seine Schlussfolgerung ist, dass u. a. ein aktives Wörterbuch Portugiesisch-Deutsch fehlt.

Seither hat sich vieles in diesem

Panorama geändert: Einige Wörterbücher haben sich entwickelt, andere sind verschwunden, während neue entstanden sind. Am bedeutendsten ist die Entstehung der Online-Wörterbücher. Aber trotz der neuen Wörterbücher scheint die Behauptung von Welker (2003:v, vgl. Welker 2002) – obwohl er sich auf Printwörterbücher bezieht – als noch geltend, dass „ein gutes Wörterbuch dieses Sprachenpaars [Deutsch-Portugiesisch/Portugiesisch-Deutsch] fehlt, besonders für das brasilianische Portugiesisch“. Die Wahrheit dieser

Aussage verdeutlicht sich, wenn man die aktive Funktion der Wörterbücher betrachtet.

Im Printbereich stehen folgende Wörterbücher zur Verfügung: *Langenscheidt*, *PONS*, *Porto Editora* und *Michaelis* in unterschiedlichen Auflagen. Abgesehen vom Letzten werden alle Wörterbücher in Europa herausgegeben und adressieren sich i. d. R. an europäische Benutzer, seien sie Deutschmuttersprachler oder Portugiesischmuttersprachler in Europa. Obwohl *Michaelis* sich an ein brasilianisches Publikum richtet, lässt sich dieses Wörterbuch, besonders was die Textproduktion in der Fremdsprache betrifft, wegen niedriger Qualität und Mangel an relevanten Daten als sehr schwach für brasilianische Lernende beschreiben (vgl. Mahler 2009). All diese Printwörterbücher werden aktuell auch online angeboten und sind beinahe eine einfache Übertragung der Daten in einem digitalen Medium. Die

¹ In dieser Arbeit wird auch das traditionelle generische Maskulinum mehrmals verwendet. Mit dieser Form werden alle Geschlechter gemeint.

Möglichkeiten der digitalen Präsentationsformen werden mit wenigen Ausnahmen nicht ausgenutzt, was in den Wörterbuchartikeln einfach zu erkennen ist: Angaben werden unnötig kondensiert (d. h. abgekürzt) und Beispielangaben stehen kaum zur Verfügung. Zu den online-entstandenen Wörterbüchern zählen *Bab.la*, *Dict.cc*, *Leo*, *Linguee*, *Pauker.at* und *Reverso*. Alle haben ihren Sitz in Europa und die Frage danach, an welche Benutzer sie wirklich adressiert sind, kann ohne tiefere Forschungen nicht geklärt werden.

Alle oben erwähnten Printwörterbücher nehmen sich vor, die brasilianische Varietät des Portugiesischen in gewissem Maße miteinzubeziehen, während die online-entstandenen Wörterbücher angeblich Benutzern aller Varietäten dienen sollten. Da *Dict.cc*, *Leo*, *Pauker.at* und *PONS* über Nutzerbeteiligung in gewissem Grad verfügen, ist eine relativ große Sorgfalt bei der Behandlung der brasilianischen Varietät in diesen zu erkennen. Ob das für eine aktive Funktion bei der Benutzung durch brasilianischsprachige Lernende ausreicht, bleibt noch fraglich.

Dieser Artikel befasst sich also mit der Frage, **inwieweit die heute zur Verfügung stehenden bilingualen Wörterbücher die brasilianischen Benutzer bei der Textproduktion in der Fremdsprache unterstützen**. Um dieser Frage näher zu kommen, werden die Ergebnisse der im Jahr 2020 durchgeführten Studie wiedergegeben, die die Wörterbücher *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch* und das Online-Wörterbuch von *Linguee* aus einer metalexikographischen Perspektive

analysiert und verglichen hat und im Rahmen des Europäischen Master in Lexikographie als Masterdissertation abgegeben wurde.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Wichtig für die Studie waren der Literaturüberblick, sowie die Definition von wichtigen Konzepten, wie **Varietät**. Nach Elspaß (2018:89-93) ist eine Varietät ein Teilsystem innerhalb einer natürlichen Sprache, die sich durch ihre Teilmenge sprachlicher Varianten (konkrete Realisierungen einer abstrakten veränderlichen linguistischen Einheit, d. h. einer Variable) von anderen Teilsystemen derselben Sprache abgrenzen lässt. Unter Linguisten portugiesischer Sprache ist ein Konsensus, dass das europäische und das brasilianische Portugiesisch zwei unterschiedliche Varietäten mit klaren Unterschieden sind.

Ein Wörterbuch hingegen ist eine „Datensammlung mit äußerer Zugriffsstruktur, die sprachliche Angaben zu lexikalischen Einheiten wie Wörtern, Wendungen, Morphemen etc oder zu Begriffen enthält“ (Engelberg/Lemnitzer 2008:6). Sie können nach unterschiedlichen Kriterien, wie beispielsweise nach Objektsprachen², eingeteilt werden. Sie sind einsprachige (monolinguale) Wörterbücher, wenn sie „nur eine Sprache als lexikografischen Gegenstandsbereich haben“. Zweisprachige (bilinguale) Wörterbücher ordnen wiederum den Lemmata Äquivalente in einer Zielsprache zu (vgl. Engelberg/Storrer 2016:39). Mehrsprachige (multilinguale) Wörterbücher ordnen den

Lemmata Äquivalente aus mehreren Zielsprachen zu (Engelberg/Storrer 2016:39-40). Zuletzt gibt es auch bilingualisierte Wörterbücher, die den einsprachigen Lernerwörterbüchern gleichen, aber zusätzlich zur Bedeutungsdefinition auch Äquivalente in der Muttersprache des Benutzers anbieten (Engelberg/Lemnitzer 2008:27). Die Einordnung nach Eigenschaften des Speicher- und Publikationsmediums lässt Wörterbücher als Printwörterbücher oder medienneutrale Wörterbücher unterscheiden. Letzte können theoretisch auch als Print erscheinen, werden aber meist digital veröffentlicht (vgl. Wiegand et al. 2010:89).

Wörterbuchfunktion wird so von Wiegand et al. (2010:23) definiert:

Unter einer Wörterbuchfunktion versteht man den Sachverhalt, dass ein Wörterbuch eine festgelegte Menge von Typen usueller Wörterbuchbenutzungssituationen in dem Sinne abdeckt, dass ein kundiger Benutzer in einer konkreten Benutzungssituation, die zu einer der abgedeckten Situationstypen gehört, eine gute Chance hat, sein Benutzungsziel zu erreichen.

Die textbezogene bzw. sprachkonfliktbezogene Wörterbuchfunktion, richtet sich an Konfliktsituationen, bei denen Störungen beim Umgang mit Texten (bei der Textproduktion, Textrezeption und Übersetzungstätigkeit) entstehen. Dementsprechend kann ein Wörterbuch eine textproduktionsunterstützende Funktion (Produktionsfunktion), eine textrezeptionsunterstützende Funktion (Rezeptionsfunktion) oder eine über-

²die Objektsprache ist „die Sprache, die Gegenstand der lexikographischen Beschreibung ist“ (Engelberg/Lemnitzer 2008:234)

setzungsunterstützende Funktion (Übersetzungsfunktion) erfüllen (vgl. Wiegand et al. 2010:23).

Andere Konzepte der Metalexikografie sollen auch hiermit grob erklärt werden, um die Verständlichkeit des Textes zu verbessern: **Makrostruktur** bezieht sich auf die Lexeme die ausgewählt und im Wörterbuch behandelt (d. h. lemmatisiert) werden. **Wörterbuchartikel** bezieht sich auf die Behandlung dieses Lexems im Wörterbuch und darauf, welche Angaben zu diesem Lexem angegeben werden. Die **Mikrostruktur** hingegen ist die Struktur innerhalb des Wörterbuchartikels, d. h. was und wie angegeben wird. Fragen wie „werden Angaben kondensiert (abgekürzt) und wie schwierig die Informationserschließung daher wird?“ gehören zum Thema Mikrostruktur. Ein Äquivalent ist ein Übersetzungsvorschlag für das Nachgeschlagene. **Differenzierende Angaben oder Glossierungen** sind alle Angaben die dazu dienen, die Bedeutungen innerhalb eines Wörterbuchartikels zu unterscheiden. Normalerweise erscheinen diese Angaben in bilingualen Wörterbüchern unter Klammern, z. B.: Gericht (Institution) / Gericht (Essen).

METHODEN

Um zu entscheiden, welche Wörterbücher analysiert werden sollten, wurde eine Umfrage mit 140 Deutschlernenden aus unterschiedlichen Regionen Brasiliens

durchgeführt. Unter Berücksichtigung der Einschränkungen reaktiver Verfahren³ (vgl. Müller-Spitzer 2016:305) und der relativ kleinen Zahl der Testpersonen, lässt das Ergebnis einige Tendenzen in der befragten Gruppe erkennen. Das *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch*, das traditionell von Lehrerenden in Brasilien empfohlen wird und auch sehr einfach in großen Buchhandlungen zu finden ist, hat immer noch eine große Akzeptanz unter den Lernenden: 45% der Befragten haben angegeben, dieses Wörterbuch zu benutzen. An der zweiten Stelle steht das Online-Wörterbuch *Linguee* (37,9%) gefolgt von *PONS Online-Wörterbuch* (34%).

Aus Umfangsgründen wurden die zwei angegebenen meistbenutzten Wörterbücher untersucht. Dazu wurde eine Simulation durchgeführt, bei der folgende Situation angenommen wurde: Ein Wort oder Ausdruck fehlt einem hypothetischen brasilianischen Lerner bei der Textproduktion auf Deutsch. Er hat Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 und ist mit der Interpretation von Daten in Wörterbüchern relativ gut vertraut. Das fehlende Wort oder den fehlenden Ausdruck kennt er in seiner Muttersprache und greift deswegen auf ein zweisprachiges Wörterbuch zurück. Wörterbuchkonsultationen wurden dann durchgeführt und dabei wurde geprüft, **ob dieser Benutzer für das fehlende Wort oder für den fehlenden Ausdruck ein Äquivalent findet** und, falls er es findet, **ob die im Wörterbuch gegebenen Angaben ihm ermöglichen würden, das Äquivalent in der Fremdsprache in**

einem konkreten Kontext⁴ **bei der Textproduktion einzusetzen.**

Es ist möglich, dass ein Wörterbuch ein Äquivalent anbietet, dessen Behandlung nicht ausreichend für die Produktion in einem bestimmten Kontext ist. Ein Wörterbuchartikel kann beispielsweise angeben, dass *cantada* im Deutschen *Anmache* heißt und dass *Anmache* ein Femininum Singular ist. Diese Angaben wären ausreichend, wenn der Benutzer einen einfachen Satz wie *essa cantada foi terrível* (*diese Anmache war furchtbar*) produzieren möchte. Wenn die Behandlung im Wörterbuchartikel sich jedoch nur darauf beschränkt, ein Äquivalent und seine Morphologieangabe anzubieten, erfährt der Benutzer beispielsweise nicht, dass *dar uma cantada em alguém* im Deutschen sich durch einen Ausdruck wie *jemandem anmachen* äußern lässt und nicht durch **in jemandem eine Anmache geben*, wie die wortwörtliche Übersetzung des brasilianischen Portugiesisch wäre. Auch **einen Pass auf jemandem machen*, wie der Online-Übersetzer von *Google* vorschlägt, oder *jemandem etwas vorsingen*, wie der Online-Übersetzer *DeePL* vorschlägt, würden in diesem Kontext als Äquivalent nicht passen⁵.

Deswegen wurden 46 lexikalische Einheiten (unter denen Einzel- und Mehrwortlexeme, d. h. Wörter und Ausdrücke) ausgewählt, die für die brasilianische Varietät charakteristisch sind. Sie wurden während der lexikographischen Arbeit im zweisprachigen Online-Wörterbuch von *PONS* gesammelt⁶ und erfüllten folgende Kriterien: a) Sie sind in der gegenwärtigen brasilianischen

³In dieser Umfrage wurde beispielsweise nur gefragt, welche Wörterbücher die Lernenden üblicherweise konsultieren. Es wurde aber nicht gefragt, zu welchem Zweck diese Wörterbücher konsultiert werden. Deswegen ist es nicht nachzuvollziehen, welches Wörterbuch für Textproduktion, für Textrezeption oder für Textübersetzung benutzt wird. Was in einem Fragebogen angegeben wird, basiert auf der Wahrnehmung der Befragten, was nicht unbedingt der Realität entsprechen muss.

⁴Zu diesem Zweck wurden Beispielsätze erfunden, bei denen die sprachliche Kenntnisse, die dem Lerner in der Zielsprache fehlen, markiert wurden.

⁵<<https://translate.google.com/>>, <<https://www.deepl.com/translator>>, am 17.06.20 abgerufen

⁶Der Autor des vorliegenden Artikels hat 2019 ein Pflichtpraktikum bei *PONS GmbH* absolviert und dabei das Online-Wörterbuch Deutsch-Portugiesisch mitbetreut. Dabei wurden Vorschläge für neue Wörter, sowie Suchanfrage von brasilianischen Nutzern beobachtet.

Alltagssprache weit verbreitet (es handelt sich weder um Fachsprache noch um Regionalismen), b) sie sind in einem brasilianischen einsprachigen Wörterbuch dokumentiert⁷ und c) sie haben Okkurrenz in einem Nachrichtenkorpus⁸. Insgesamt wurden 16 Ausdrücke und 30 Wörter ausgewählt und in den Wörterbüchern nachgeschlagen:

1. cantada (flerte)
2. cara (rapaz)
3. catraca
4. afobado
5. afobar-se
6. bagunçar
7. bagunceiro (desobediente)
8. bagunceiro (desorganizado)
9. trocador (de ônibus)
10. botijão
11. garçom
12. cheiro-verde
13. banheiro (público)
14. banheiro (cômodo em casa)
15. apontador
16. quitinete
17. entretanto (conjunção)
18. legal (simpático)
19. maneiro (divertido)
20. maneiro (interessante)
21. palito (de churrasco)
22. esmalte (de unha)
23. canudo (para bebidas)
24. conexão (transporte)
25. bico (trabalho ocasional)
26. bujão (de gás)
27. trailer
28. roleta (de ônibus)
29. colar (numa prova)
30. estepe (de carro)
31. estar puto com
32. assar um bolo
33. apontar um lápis

34. alta temporada
35. baixa temporada
36. pregar uma peça em
37. fazer baldeação
38. fazer conexão (transporte)
39. dar em cima de
40. fazer um bico (trabalhar ocasionalmente)
41. passar esmalte nas unhas
42. receber uma cantada
43. passar uma cantada
44. ser um porre
45. tomar um porre
46. estar de porre

Um zu bewerten, ob die angegebenen Daten für die Textproduktion ausreichend sind, wurden Beispielsätze in der Ausgangssprache erfunden und die fehlenden Kenntnisse wurden markiert. Die Konsultationen wurden dann durchgeführt und dabei wurde geprüft: 1) ob ein Äquivalent (oder mehrere) für die nachgeschlagene Einheit in den untersuchten Wörterbüchern vorhanden war, 2) wo genau dieses zu finden war, 3) ob Bedeutungs- und äquivalenzdifferenzierende Angaben vorhanden und brauchbar waren, 4) ob die angebotenen Angaben dem hypothetischen Benutzer die Textproduktion ermöglichen würden.

ERGEBNISSE

Beide Wörterbücher enthalten in gewissem Grad Elemente der brasilianischen Varietät als Lemmata und andere Angaben. In Bezug darauf, in welchem Wörterbuch Äquivalente für die nachgeschlagenen Einheiten am häufigsten gefunden

werden, unabhängig davon, ob sie in den Beispielsätzen oder in Wörterbuchartikeln gefunden werden und unabhängig von der Qualität der Wörterbuchartikel, sind die Leistungen der Wörterbücher sehr ähnlich. *Linguee* bietet Äquivalente für 20 (etwa 43%) der nachgeschlagenen Einheiten gegen 19 (etwa 41%) in *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch*. In Bezug darauf, in welchem Wörterbuch die effektive, eindeutige Erschließung der Information innerhalb eines Wörterbuchartikels am häufigsten ermöglicht wird, haben die Wörterbücher nochmals eine ähnliche Leistung. In *Linguee* sind es 14 Wörterbuchartikel (etwa 30%), deren Mikrostruktur eine schnelle und eindeutige Erschließung von Information ermöglicht, gegen 10 (etwa 22%) in *Langenscheidt Taschenwörterbuch Portugiesisch*.

Obwohl *Linguee* in dieser Studie eine leicht bessere Leistung bietet, haben beide Wörterbücher eine ähnliche Leistung erzielt, welche sich zum Teil ergänzen, denn einige der nachgeschlagenen Einheiten wurden in einem Wörterbuch nicht gefunden, sondern in dem anderen und umgekehrt. Das ist ein Zeichen, das beide Wörterbücher verbesserungswürdig sind. Die nötige Verbesserung betrifft nicht nur die Lemmalauswahl sondern auch Aspekte der Mikro- und Makrostruktur. Das ist z. B. der Fall bei fehlenden Glossierungen und Beispielangaben, die in vielen Artikeln von Nutzen wären. Ein Wörterbuch kann zwar die Antwort auf eine sprachliche Frage enthalten, aber wenn der Weg zu anstrengend ist, um zu dieser Antwort zu gelangen, wird die Unterstützung,

⁷ Das Wörterbuch Aulete wurde in seiner Online-Version dafür eingewendet. <<http://www.aulete.com.br/>>

⁸ Dafür wurde den Korpus des Portugiesischen NOW (News on the web) der Universität Brigham Young eingewendet. <<https://www.corpusdoportugues.org/now/>>

die dieses Wörterbuch leisten kann, in Frage gestellt. Die Einsetzung von Verbesserungen ist bei *Linguee* vielversprechender, denn die digitalen Medien ermöglichen relativ schnelle Implementation der Änderungen innerhalb des Datenbestandes. Bei *Langenscheidt* ist unklar, ob diese Verbesserungen gelingen werden, da die Lizenzen für die *Langenscheidt*-Produkte von der großen *Klett-Gruppe* übernommen wurden⁹.

Was die Textproduktion betrifft, bieten beide Wörterbücher in Bezug auf das Äquivalentenangebot eine mittelmäßige Leistung. Die Behandlung der Äquivalente innerhalb der Wörterbuchartikel ist mittelmäßig und ermöglicht die Verwendung von Substantiven, Verben usw. in einfachen Sätzen. Wenn das Substantiv zum Beispiel das Subjekt im Satz ist, reichen die Wörterbücher normalerweise aus. Wenn der Satz komplexer sein soll und der Benutzer wissen sollte, mit welchen anderen Wörtern sich ein Substantiv verbindet, reichen die Angaben im Wörterbuchartikel meistens nicht aus. In ähnlicher Weise werden Verben, die als Äquivalente dargestellt werden, den Benutzer fast immer zu einer weiteren Konsultation veranlassen, denn in den meisten Fällen wird z. B. nicht angegeben, ob das Verb trennbar oder untrennbar ist, wie das Partizip II zu bilden ist, welche syntaktischen Ergänzungen das Verb fordert usw. Beispielangaben wären zu diesem Zweck angemessen, um verschiedene Angabetypen innerhalb eines Beispielsatzes zu kapseln. In *Linguee* sind die automatisch gesuchten Belege und die Belegbeispielangaben, die im Info-Button versteckt sind, eine gute Möglichkeit, den Mangel an

bestimmten Angaben zu kompensieren. Diese Kompensierungsmöglichkeit könnte jedoch besser genutzt werden, wenn ausgewählte gute Belege aus den Korpora nicht so versteckt im Wörterbuchartikel angegeben wären. Im Fall von *Langenscheidt* ist es kompliziert, mehr Beispiele in einem Papierwörterbuch zu fordern, ohne Verluste in anderen Teilen des Wörterbuchs hinzunehmen.

Obwohl die analysierten Wörterbücher bei den Äquivalentenangeboten eine ergänzende Rolle zueinander gespielt haben, gab es insgesamt 17 nachgeschlagene Einheiten, die in keinem der beiden Wörterbücher gefunden wurden. Das kann zur Frage führen, ob die analysierten Wörterbücher nicht überfordert wurden. Verlangen die in dieser Studie festgelegten Produktionskontexte mehr als das, was bilinguale Wörterbücher anbieten können? Um diese Frage zu beantworten, wurden die 17 nicht gefundenen Einheiten in anderen Online-Wörterbüchern (*Pauker.at*, *Leo*, *Dict.cc*) und in der bilingualen Konkordanz von *Reverso* geprüft. Nur für 4 der 17 nachgeschlagenen Einheiten wurde kein Äquivalent gefunden. Das heißt, für die Mehrheit der nachgeschlagenen Einheiten kann ein Äquivalent gefunden werden, die Gesamtheit der Äquivalente für die Einheiten in dieser Studie ist jedoch nicht in einem einzigen Nachschlagewerk konzentriert vorzufinden.

AUSBLICK

Die Ergebnisse zeigen, dass die analysierten Wörterbücher zwar

spezifische Elemente der brasilianischen Varietät des Portugiesischen enthalten, aber nur mittelmäßig die Gesamtheit der für diese Studie ausgewählten Einheiten abdecken. Keines der Wörterbücher hat Äquivalente für mehr als die Hälfte der nachgeschlagenen Einheiten geliefert, während die Behandlung der angebotenen Äquivalenten oft Schwierigkeiten bereitet. Von den Einheiten, die in keinem der untersuchten Wörterbücher gefunden wurden, waren nur 4 in keinen anderen Quellen vorhanden.

Diese Ergebnisse lassen annehmen, dass das Nachschlagen von spezifischen Elementen der brasilianischen Varietät des Portugiesischen in den betreffenden Wörterbüchern häufig zu frustrierenden, misslungenen Konsultationen führen kann, wenn das Gesuchte in der Makrostruktur nicht zu finden ist oder wenn die Erschließung der Information aufgrund der Mikrostruktur schwierig ist. Oft kann auch die Mikrostruktur eines Wörterbuchartikels keine Herausforderung bereiten, aber die an das Äquivalent adressierten Angaben können trotzdem nicht ausreichend für die Produktion sein. Das bedeutet, dass die analysierten Wörterbücher nicht nur in Bezug auf die Objektsprache, sondern auch auf die Mikrostruktur der gesamten Wörterbücher verbessert werden können. Viele der vorkommenden Störungen in den Wörterbuchartikeln, wie z.B. ein Mangel an Glosierung für die Differenzierung der Bedeutungen und Äquivalenten, betreffen nicht spezifisch brasilianische Benutzer, sondern alle Benutzer, die Portugiesisch als Muttersprache haben.

⁹ Am 6.04.2019, 18:11 Uhr war in der Online-Zeitung Der Tagesspiegel folgende Nachricht zu lesen: "Pons darf Langenscheidt übernehmen". <<https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/wettbewerb-bei-woerterbuechern-pons-darf-langenscheidt-uebernehmen/24262200.html>>, abgerufen am 16.06.20.

Für brasilianische Lernende bedeutet dies, dass sie bewusst die heute zur Verfügung stehenden bilingualen Wörterbücher in Ergänzung zueinander benutzen sollen, denn basierend auf den Ergebnissen dieser Studie gibt es eine bedeutende Wahrscheinlichkeit, dass das Gesuchte nicht im ersten ausgewählten Wörterbuch zu finden ist. Die Benutzer sollen auch wissen, dass sie oft geduldig sein werden und mehrere Konsultationen durchführen müssen und sich auch dessen bewusst sein, dass sie eventuell am Ende der Konsultation keine Antwort für ihre Frage bekommen. Wenn sie eine zweite Fremdsprache kennen, sollten sie auch offen auf die Konsultation eines bilingualen Wörterbuchs sein, dessen Sprachenpaar zwei Fremdsprachen für sie ist, wenn Deutsch beispielsweise die Fremdsprache L3 (geringe Beherrschung) und die andere Fremdsprache L2 (höhere Beherrschung) ist. Somit wäre eine Konsultation in Richtung L2-L3 möglich, aber auch eine doppelte Konsultation L1-L2, L2-L3. Aber im Idealfall sollte das zweisprachige Wörterbuch L1-L2 mit einer einzigen Konsultation eine Antwort auf die sprachliche Frage des Benutzers liefern.

Die Benutzer sollten sich auch dessen bewusst sein, dass Wörterbücher Wissen über unterschiedliche Varietäten enthalten und nicht alles, was zu seinem linguistischen Repertoire gehört, in den Wörterbüchern verfügbar ist. Umgekehrt können ihnen auch die in Wörterbüchern angebotenen Daten fremd vorkommen, wenn diese Daten Merkmale einer anderen Varietät aufweisen. Darüber hinaus müssen sie wissen, dass Wörterbücher komplexe Werkzeuge

sind, deren Benutzung bestimmte und nicht unbedingt einfache Fertigkeiten fordert. Hier spielen DaF-Lehrende eine wichtige Rolle, indem sie die Kompetenzen für eine effektive Wörterbuchbenutzung im Unterricht bewusst trainieren können. Oft stellen die Lernenden Fragen, auf die auch der Lehrende keine Antwort parat hat. Das sind auch gute, authentische Anlässe für gemeinsame Konsultationen und Reflexionen über Wörterbuchbenutzung. Eine Sensibilisierung über mögliche Lücken in zweisprachigen Wörterbüchern ist auch zum Vorteil und kann selbst durch das Wörterbuch vermittelt werden oder auch durch andere Akteure wie Lehrende.

In der Metalexikographie können die Ergebnisse dieser Studie zu Diskussionen führen. Erstens sollte es auf den Charakter dieser Studie zurückgeführt werden, die die Konsultationen simuliert. Es wäre auch fruchtbringend, die analysierten Wörterbücher sowie auch andere Wörterbücher in der Sprachrichtung Portugiesisch-Deutsch in realen Benutzungssituationen zu untersuchen, oder mindestens Experimente mit realen Lernern durchzuführen, um besser zu verstehen, welche Probleme in Wirklichkeit vorkommen. Da kein Äquivalent für viele der nachgeschlagenen Einheiten in beiden Wörterbüchern gefunden wird, bezieht sich eine weitere Frage darauf, was bilinguale Wörterbücher lemmatisieren sollten. Zu dieser Frage stimmt der Autor mit der Aussage von Adamska-Sałaciak (2014:6) überein: „Also, no matter how futile the quest for an equivalent, the user must never be left without further assistance“.

Eine weitere Diskussion betrifft die Frage, ob die bilinguale Lexikographie sich darauf beschränken sollte, lediglich Äquivalente und einige morphologische Angaben anzubieten, nur weil viele bilinguale Wörterbücher ihre Lemmata traditionell so behandeln. Wenn bilinguale Lernerwörterbücher für Textproduktion das Ziel sind, ist die Antwort auf diese Frage „nein“. Dies nutzt alle Möglichkeiten bilingualer Wörterbücher nicht aus. Hier bieten digitale Wörterbücher ein großes Potenzial aufgrund von Merkmalen der digitalen Medien, z. B. die Schnelligkeit bei der Veröffentlichung, die Möglichkeit, mit relativer Leichtigkeit Darstellungsformen zu ändern, die Möglichkeit, Seiten zu verlinken/verknüpfen, die Möglichkeit, Funktionalitäten in der Benutzeroberfläche zu ergänzen. Dies bedeutet nicht, dass Verbesserungen in gedruckten Wörterbüchern nicht möglich sind. Beide Typen können und sollen verbessert werden.

Die letzte Frage stellt zur Diskussion, ob das Portugiesische in bilingualen Wörterbüchern so eingegrenzt sein sollte, dass bilinguale Wörterbücher sich ausschließlich entweder mit europäischem oder mit brasilianischem Portugiesisch beschäftigen. Das wäre im Falle von monodirektionalen (an das brasilianische Publikum adressierten) Wörterbüchern für die Benutzer und die Lexikographen sehr vorteilhaft. Aus einer kommerziellen Sichtweise ist es diskutabel, ob europäische Verlage solche Produkte herausgeben würden, denn so wäre das Zielpublikum schon relativ stark eingeschränkt. Die Initiative wäre auf diese Weise von der brasilianischen Seite zu

ergreifen. Es sei daran erinnert, dass nicht nur Verlage Wörterbücher publizieren, so dass die Herausgabe von Wörterbüchern in der Akademie oder in anderen Institutionen eine Chance für die Entwicklung eines bilingualen Wörterbuchs für Brasilianer sein könnte. Im Falle

von Online-Wörterbüchern ist die Personalisierung der Oberfläche sehr versprechend, wobei ein Wörterbuch vorstellbar ist, in dem Benutzer eingeben könnten, ob sie varietätsspezifische Angaben sehen möchten und zu welcher Varietät.

Schließlich ist hervorzuheben,

dass ein perfektes Wörterbuch utopisch ist, sodass die Verbesserung der schon vorhandenen Wörterbücher nicht nur sinnvoll, sondern auch relativ einfacher als die Herstellung eines neuen Wörterbuchs durchzuführen ist. ■

LITERATURVERZEICHNIS

1. Wörterbücher

LANGENSCHIEDT. (2011). Taschenwörterbuch Portugiesisch. Berlin: Langenscheidt.
LINGUEE, verfügbar unter <<https://www.linguee.pt/>>.

2. Aufsätze und Monografien

- ADAMSKA-SALACIAK, A. (2014). Bilingual Lexicography: Translation Dictionaries. In: International Handbook of Modern Lexis and Lexicography. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag. S. 1-11.
- ELSPASS, S. (2018). Sprachvariation und Sprachwandel. In: Felder, E. & Gardt, A. (Hrsg.). Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin / Boston: de Gruyter. S. 87-107.
- ENGELBERG, S. LEMNITZER, L. (2008). Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 3. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- ENGELBERG, S. STORRER, A. (2016). Typologie von Internetwörterbüchern und -portalen. In: Klosa/Müller-Spitzer. Internetlexikografie. Ein Kompendium. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 31-64.
- FIGGE, U. (1994). Portugiesische und portugiesisch-deutsche Lexikographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LEW, R. ADAMSKA-SALACIAK, A. (2015). A case for bilingual learners' dictionaries. In: Hall, G. (ed.). ELT Journal 69. 1. S. 47– 57.
- LEW, R. (2004). Which Dictionary for Whom? Receptive Use of Bilingual, Monolingual and Semi-bilingual Dictionaries by Polish Learners of English. Poznań: Motivex.
- MAHLER, N. (2009). As colocações verbais em três dicionários bilíngues e bilingüísticos de alemão-português. Masterarbeit, Universidade de São Paulo. <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-03022010-095516/pt-br.php>>, abgerufen am 30.03.20.
- MÜLLER-SPITZER, C. (2016). Wörterbuchbenutzungsforschung. In: Klosa/Müller-Spitzer (Hrsg.). Internetlexikografie. Ein Kompendium. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 291-342.
- SILVA, J. (1994). Zum Stand der zweisprachigen Lexikographie Deutsch-Portugiesisch/Portugiesisch-Deutsch: allgemeinsprachliche Äquivalenzwörterbücher. In: Figge, U. L. (Hrsg.). Portugiesische und portugiesisch-deutsche Lexikographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 67-85.
- WELKER H. (2002). Die Behandlung von Phraseologismen in einem deutsch-portugiesischen Wörterbuch der deutschen Verben (und in einigen anderen zweisprachigen Wörterbüchern). In: Zeitschrift für romanische Philologie (ZrP), Band 118, Heft 3. S. 392-429.
- WELKER, H. (2003). Zweisprachige Lexikographie: Vorschläge für Deutsch-Portugiesische Verbwörterbücher. München: Hebert Utz Verlag.
- WIEGAND et al. (2010). Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter.

Internetquellen

Der Tagesspiegel. (2019). "Pons darf Langenscheidt übernehmen". <<https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/wettbewerb-bei-worterbuechern-pons-darf-langenscheidt-uebernehmen/24262200.html>>, abgerufen am 16.06.20.

Deutsche Auslandsschulen in Lateinamerika: eine qualitative Analyse nach Bourdieu

Sophie Uphoff Blay

„**D**eutsche Auslandsschulen sind Schulen der Vielfalt. „ In ihnen lernen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher kultureller und sozialer Hintergründe erfolgreich gemeinsam“¹. Diese Aussage stammt von der Webseite der Kultusministerkonferenz und spiegelt eine typische Bewertung deutscher Auslandsschulen wider, welche oftmals als Zeichen der Integration und Globalisierung gesehen werden. In allen Kontinenten der Welt sind deutsche Auslandsschulen (im Folgenden auch mit DAS abgekürzt) verbreitet und ermöglichen Tausenden von Schüler*innen eine überdurchschnittliche Schulbildung sowie die Aneignung der deutschen Sprache. In Lateinamerika befindet sich eine Vielzahl dieser Bildungsinstitutionen – 37 von insgesamt 136 DAS sind in Mittel- und Südamerika verteilt². Nichtsdestotrotz bedeutet der private Charakter dieser Schulen, insbesondere in Ländern mit einer großen sozialen Ungleichheit, ein Ausschlusskriterium für viele Schüler*innen, die dadurch keinen Zugang zu einer solchen Schulbildung haben können. In dieser Arbeit möchte ich die Qualität sowie die bedeutende Rolle deutscher Auslandsschulen als „Orte der Begegnung und des kulturellen Austauschs“³ nicht in Frage stellen, sondern vielmehr die Schülerschaft aus einer sozio-ökonomischen Perspektive analysieren. Einen Fokus werde ich dabei auf die Schüler*innen setzen, die sich nach dem deutschen Schulabschluss im Ausland für ein Studium an einer deutschen Universität entscheiden, sowie auf die Folgen dieser Wahl für das deutsche Hochschulsystem.

Elite und das Phänomen der
Elitisierung sind weit verbreitete

soziologische Begriffe, dennoch
sind ihre Definitionen nicht im-

mer einheitlich. Kurzgefasst kann Elite als „eine durch besondere Merkmale ausgezeichnete [...] und aus der Masse der Bevölkerung herausgehobene Schicht mit Einfluss auf wichtige Entscheidungen in Staat und Gesellschaft“ (Schäfers 2013: 186) verstanden werden. Solche „besonderen Merkmale“, durch die eine Elite und ihre Macht gekennzeichnet werden, sind dabei nicht immer gleich, da zeitliche, geographische und gesellschaftliche Faktoren bei der Einschätzung eine wichtige Rolle spielen. Um diese Merkmale zu präzisieren, werde ich in diesem Artikel DAS soziologisch anhand Bourdieus Kapitaltheorie analysieren. Damit ich also einen Elitisierungsprozess feststellen kann, werde ich die Existenz und Akkumulation der drei Kapitalsorten nach Bourdieu, d.h. von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital, untersuchen, zumal ökonomisches Kapital

¹ Online unter <https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/schulen-im-ausland.html> (abgerufen am 05.07.2022).

² Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (abgerufen am 08.07.2022).

³ Online unter <https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/schulen-im-ausland.html> (abgerufen am 05.07.2022).

„für sich alleine genommen noch keine Machtposition bzw. keine Machtposition mehr [garantiert]: erst dann, wenn es mit den beiden anderen Kapitalformen einhergeht, kann jemand wirkliche Macht ausüben“ (Treibel 1993: 2013).

Im ersten Teil dieses Beitrags wird die sogenannte PASCH-Initiative, insbesondere mit Blick auf Lateinamerika, und die Rolle des Auswärtigen Amtes für die DAS erläutert. Außerdem werde ich die Struktur und Finanzierung von DAS kurz anschnitten und dabei auf ihren privaten Charakter eingehen. Im zweiten Teil werde ich die Elitisierung deutscher Auslandsschulen in Lateinamerika mit Hilfe von Bourdieus Kapitaltheorie untersuchen. Abschließend werde ich dann auf die Bedeutung lateinamerikanischer Studierender für Deutschland und den deutschen Markt kurz eingehen. Um die Analyse mit empirischen Daten zu illustrieren, werde ich die Kapitalsorten nach Bourdieu mit Aussagen aus Interviews mit zwei Alumni deutscher Auslandsschulen in Lateinamerika untermauern.

Um die Analyse einzugrenzen und eine Kohärenz sicherzustellen, werde ich nur die internationalen Zweige der DAS analysieren, die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreut werden⁴. Dabei schließe ich bewusst (1) *DSD-Schulen* („Schulen in nationalen Bildungssystemen, die das Deutsche Sprachdiplom

anbieten“⁵), (2) *DPS – Deutsch-Profil-Schulen* („Schulen in nationalen Bildungssystemen mit einem ausgeprägten deutschen Unterrichts- und Abschlussprofil“⁶) und (3) *Fit-Schulen* („Schulen in nationalen Bildungssystemen, an denen Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird“⁷) aus, die ebenfalls Teil der PASCH-Initiative sind und deutlich mehr Institutionen umfassen.

Diese Eingrenzung der Schulart ist von großer Bedeutung, zumal DAS Privatschulen sind. Außerdem gibt es an allen DAS die Möglichkeit, das deutsche Abitur zu machen, das den Zugang zu einem Studienplatz in Deutschland in hohem Maße erleichtert (vgl. Auswärtiges Amt 2020: 7). Ursächlich dafür ist die Tatsache, dass das Abitur sowohl eine Hochschulberechtigung wie auch den sprachlichen Nachweis, der für das Studieren in Deutschland erforderlich ist, darstellt⁸.

DIE PASCH-INITIATIVE UND DIE AUSWÄRTIGE KULTUR- UND BILDUNGSPOLITIK⁹

In Lateinamerika haben deutsche Schulen eine lange Tradition, die bis zum 19. Jahrhundert reicht. Dabei unterscheiden sich die Profile der Bildungsinstitutionen und die Art ihrer Entstehung von Land zu Land. Diese können nämlich nicht getrennt von der jeweiligen Landesgeschichte und insbesondere von der Geschichte der deutschsprachigen Migration nach

Lateinamerika betrachtet werden, zumal das Beherrschen der deutschen Sprache eine kulturelle Identifikation sowie ein Gemeinschaftsgefühl in den deutschen Ansiedlungen ermöglicht. Dies wird im Buch „Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul 1824-1924“ deutlich, in dem die Autor*innen mit Stolz über die deutschen Schulen in Brasilien und ihre gesellschaftliche Bedeutung berichten.

„Wohin der Deutsche auch die Wege findet, - Und wo er sich auch seine Hütte baut, Die Schule ist's, die er zuerst begründet, - Die deutsche Schule mit deutschem Laut“ (Verband deutscher Vereine 1924: 409).

Obwohl die Gründung von einigen DAS in Lateinamerika eng mit der deutschsprachigen Migration und der damit verbundenen Entstehung deutscher Ansiedlungen zusammenhängt, repräsentieren DAS gegenwärtig „eine[...] der nachhaltigsten Säulen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ (Maas 2020: 3). Dabei spielt die PASCH-Initiative eine wesentliche Rolle, die 2008 vom damaligen Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier ins Leben gerufen wurde und seitdem vom Auswärtigen Amt gefördert und koordiniert sowie von den Partnerorganisationen ZfA, Goethe-Institut, DAAD und PAD umgesetzt wird¹⁰. Diese Initiative stellt ein Netz von über 2.000 Schulen dar, die auf 120 Länder verteilt sind¹¹. Alle DAS sind Teil dieser Initiative und werden dadurch

⁴ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (abgerufen am 05.07.2022).

⁵ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (abgerufen am 05.07.2022).

⁶ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (abgerufen am 05.07.2022).

⁷ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> (abgerufen am 05.07.2022).

⁸ Online unter <https://studieren.de/auslaendische-studierende.0.html#:~:text=F%C3%BCr%20ein%20Studium%20in%20Deutschland,Bewerber%20aus%20den%20EU%2DStaaten> (abgerufen am 05.07.2022).

⁹ Für einen historischen Überblick und eine strukturelle Auseinandersetzung mit der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik siehe Voerke (2018).

¹⁰ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html> (abgerufen am 05.07.2022).

¹¹ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html> (abgerufen am 05.07.2022).

zentral vom Auswärtigen Amt betreut, sodass eine qualitativ hochwertige Bildung, aber auch deckungsgleiche Ziele gewahrt sind.

DAS sind heutzutage also viel mehr als lokale, von deutschen Migrant*innen geleitete Schulen, welche die deutsche Sprache und Kultur für Menschen mit deutschen Vorfahren aufrechterhalten: DAS sind ein bedeutender Teil der deutschen Außenpolitik.

*„Sie [deutsche Auslandsschulen] sollen dazu beitragen, einen dauerhaft positiven Eindruck von Deutschland im Ausland zu vermitteln. Sie fördern die deutsche Sprache und Kultur im Ausland und helfen, hoch qualifizierte Studierende und Fachkräfte für Deutschland zu gewinnen“.*¹²

DEUTSCHE AUSLANDSSCHULEN: PRIVATE BEGEGNUNGSSCHULEN

Wie zuvor erwähnt, weisen DAS zwei Eigenschaften auf, die für meine Analyse zentral sind: sie sind Privatschulen und bieten das deutsche Abitur im Ausland an. In diesem Abschnitt werde ich beide Aspekte kurz anschnitten und mit der Idee der Begegnungsschulen verbinden.

Der deutsche Staat ist maßgeblich an der Finanzierung der DAS beteiligt, indem diese Bundesmittel „in Form von Zuwendungen oder durch die Entsendung und Finanzierung eines Teils der Lehrkräfte [...] erhalten“ (Kiper 2015: 150). Nichtsdestotrotz

wird der Großteil der Einnahmen durch monatliche oder jährliche Schulgelder gewonnen, die für den Schulbesuch erhoben werden. Des Weiteren können Einnahmen in Form von Spenden erfolgen (Klingebiel 2013: 50).

„Private Bildungsträger agieren unter den Rahmenbedingungen eines internationalen bzw. regionalen Bildungsmarktes und erwirtschaften einen überwiegenden Teil der erforderlichen Ressourcen. Sie müssen sich auf dem lokalen bzw. nationalen Bildungsmarkt strategisch passend aufstellen“ (Auswärtiges Amt 2019: 5).

Diese Kooperation von öffentlichen und privaten Trägern zeichnet eine Form der Public Private Partnership (PPP) aus, welche als erfolgreich betrachtet wird (Kiper 2015: 150). Ursächlich hierfür ist die Tatsache, dass durch diese Zusammenarbeit „die öffentliche Hand das Wissen und die Fähigkeiten der Privatwirtschaft im Rahmen der Erledigung ihrer Aufgaben zunutze [...] [macht], ohne dabei die (vollständige) Steuerung über die jeweiligen Projekte zu verlieren“ (Krajewski et al. 2019: 250). Außerdem wird durch die Public Private Partnership ein höheres Maß an Schulautonomie ermöglicht (Klingebiel 2013: 50), das sich besonders in Hinblick auf die Unterschiedlichkeiten der Länder positiv auswirken kann. Die Public Private Partnership bringt also unterschiedliche Vorteile mit sich, dennoch können diese

Schulgelder kritisch betrachtet werden, da sie auch als Ausschlusskriterium fungieren.

„Die Kooperation läuft allerdings nicht, wie dies normalerweise der Fall ist, über eine gemischt-wirtschaftliche Gesellschaft des Privatrechts [...], sondern über die Zusammenarbeit eines privaten, gemeinnützigen Vereins mit der öffentlichen Hand über komplexe Verträge und Hierarchien. Es kommt damit zu einer Verflechtung von Markt, Hierarchie und Netzwerk innerhalb eines Kooperationsmodells“ (Klingebiel 2013: 52).

Im Folgenden werde ich diese Problematik im Zusammenhang mit dem ökonomischen Kapital tiefgründiger erläutern. Es ist aber vorerst wichtig, die Rolle der Begegnungsschulen, welche oftmals mit DAS gleichgesetzt werden, zu konkretisieren. Eine Begegnungsschule bedeutet in diesem Kontext kein altruistisches Auftreten und Funktionieren einer Schule, die über verschiedene sozio-ökonomische Milieus hinweg agiert. Begegnungsschulen sind Bildungsinstitutionen, die von deutschen und einheimischen Schüler*innen besucht werden können und dementsprechend „sowohl den Erwerb deutscher Schulabschlüsse als auch Schulabschlüsse des Gastlandes ermöglichen“ (Kiper 2015: 150). Gegenwärtig sind die meisten DAS auch Begegnungsschulen¹³.

¹² Online unter <https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen/schulen-im-ausland.html> (abgerufen am 10.07.2022).

¹³ Online unter https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/schulnetz_node.html#:~:text=Die%20meisten%20der%20von%20der,auch%20einheimische%20Kinder%20unterrichtet%20werden. (abgerufen am 05.07.2022).

DIE UNTERSUCHUNGSMETHODE

Im zweiten Teil werde ich nun die Elitisierung deutscher Auslandsschulen mit Hilfe von Bourdieus Kapitalsorten untersuchen. Um diese Analysen mit Empirie zu stützen, habe ich zwei ehemalige Schüler*innen von DAS in Lateinamerika interviewt. Bei der Auswahl der interviewten Personen war es von großer Wichtigkeit, dass die Teilnehmer*innen in zwei unterschiedlichen lateinamerikanischen Ländern aufgewachsen und zur Schule gegangen sind. Aus diesem Grund wurde ein*e Teilnehmer*in aus Mexiko und ein*e aus Brasilien ausgewählt. Außerdem sollte die Schulzeit nicht zu lange her sein, sodass als Auswahlkriterium definiert wurde, dass die interviewte Person zum Zeitpunkt des Interviews noch an einer deutschen Universität im Bachelor immatrikuliert ist. Beide Interviews fanden digital im März 2021 statt und wurden problemzentriert anhand von offenen Leitfragen strukturiert (vgl. bspw. Witzel 2000: 2). Die Fragen bezogen sich dabei sowohl auf ihre Schulerfahrungen als auch auf Eindrücke von ihrem gegenwärtigen Studium und Leben in Deutschland. Im weiteren Verlauf meiner Arbeit werde ich ihre Aussagen einbauen und mit Bourdieus Kapitaltheorie verbinden. Es ist dabei anzumerken, dass beide Befragten gegenwärtig Studierende an deutschen Universitäten sind und folglich von dieser Perspektive aus sprechen.

BOURDIEUS KAPITALTHEORIE

Elite steht im kapitalistischen System im direkten Zusammenhang

mit der Akkumulation und Reproduktion von Kapital, so dass es angemessen erscheint, beim Elitisierungsprozess den Kapitalbesitz mit einzubeziehen.

„Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt“ (Bourdieu 1992: 50).

Um aber eine rein ökonomische Analyse zu vermeiden, welche die gegenwärtigen Sozialstrukturen und Ungleichheiten nicht vollständig widerspiegelt, werde ich alle drei Kapitalsorten von Bourdieus Kapitaltheorie als theoretische Basis heranziehen, denn

„[d]ieser wirtschaftliche Kapitalbegriff reduziert die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf bloßen Warenaustausch, der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom (ökonomischen) Eigennutz geleitet ist“ (Bourdieu 1992: 50, Hervorhebung im Original).

Die drei Kapitalsorten werde ich unabhängig voneinander im Kontext der deutschen Schulen in Lateinamerika betrachten. Es ist dabei wichtig anzumerken, dass solche Kapitalarten nicht isoliert auftreten, sondern konvertierbar sind,

sodass eine Reproduktion von Kapital und der Position im sozialen Raum ermöglicht wird (Bourdieu 1992: 73).

Das ökonomische Kapital

„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1992: 52). Das ökonomische Kapital ist also die Kapitalsorte, die im Alltag als eigentliches Kapital gesehen wird. Für Schulgelder wird natürlicherweise ökonomisches Kapital gebraucht, aber auch für die Schulmaterialien, der Schulweg und anderes.

*„Wenn ich mir auch anschau wie Kinder, die alleine in die Schule gehen oder so was. Tja in Mexiko Stadt geht das überhaupt nicht auch irgendwie / also erstens wegen der Sicherheit nicht und zweitens weil die Schule auch nicht nebenan ist sondern irgendwie 10km entfernt [lachen]“ (Teilnehmer*in 1).*

In den Interviews wird besonders betont, dass DAS private und auch vergleichsweise teure Schulen sind.

*„Ja, das war eine private Schule und im Vergleich zu den meisten privaten Schulen wars teurer, aber im Vergleich zu anderen wie z.B. amerikanischen Schulen oder englischen Schulen und so weiter war sie billiger“ (Teilnehmer*in 2).*

In der Aussage wird außerdem deutlich, dass private und insbesondere internationale Schulen gewohn-

heitsgemäß miteinander verglichen werden, aber nicht unbedingt auf eine gleiche Art und Weise funktionieren.

„Die Deutschen Auslandsschulen, die mit anderen Privatschulen im Wettbewerb stehen, werden einen hohen Qualitätsstandard anstreben. Sie sichern ihre Existenz, wenn sie im Einvernehmen von Vorstand, Schulleitung und Verwaltungsleitung eine Strategie entwickeln und in Form messbarer Fortschritte die Umsetzung kontrollieren“ (Auswärtiges Amt 2019: 5).

Dies verweist auf die zuvor erwähnte Public Private Partnership, da internationale Schulen im freien Markt in Konkurrenz miteinander stehen, aber dennoch vom deutschen Staat betreut werden. „DAS befinden sich [...] in einem Spannungsfeld zwischen Privatautonomie und staatlicher Fremdsteuerung [...]. Je enger die Bindung, desto kleiner der Spielraum für die Schule“ (Klingebiel 2013: 54).

Im Großen und Ganzen wird aber deutlich, dass es nicht Ziel der DAS ist, die größtmögliche Anzahl an Schüler*innen zu erreichen, sondern vielmehr den deutschen und einheimischen Kindern die Möglichkeit einer überdurchschnittlichen Schulbildung sowie eines Studiums in Deutschland zu ermöglichen. Dabei spielt die Kontinuität der deutschen Schulausbildung eine anscheinend wichtigere Rolle als die tatsächliche Anzahl der Schüler*innen. Dies wird z.B. bei einer DAS in Rio de Janeiro/Brasilien deutlich, bei der die Familien außer den monatlichen bzw. jährlichen Schulgeldern bei der Einschulung eine

hohe, einmalige Geldsumme bezahlen müssen, die auch bei einem Schulwechsel nicht zurückerstattet wird¹⁴.

„Deutschförderung trägt maßgeblich zu möglichst durchgehenden Bildungsbiographien mit Deutschlandbezug bei. Durch Deutschförderung ermöglichen wir vielen talentierten jungen Menschen den Zugang zu einem der weltweit besten Hochschulsysteme“ (Maas 2020: 3, Hervorhebung S.B.).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die hohen Schulgelder durchaus als ein Filter der Schüler*innen gesehen werden kann, welcher sich durch die ganze Schulzeit zieht. Dennoch sind andere Faktoren nennenswert. Als nächstes werde ich genauer auf das kulturelle Kapital der Schülerschaft und ihrer Familien eingehen.

Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital kann in drei Untergruppen eingeteilt werden bzw. das kulturelle Kapital „kann in drei Formen existieren“ (Bourdieu 1992: 53). Gemäß Bourdieu gibt es den inkorporierten, den objektivierten und den institutionalisierten Zustand des kulturellen Kapitals. Im Folgenden werde ich alle drei Varianten im Kontext der DAS analysieren.

Das inkorporierte Kapital ist, wie der Name schon sagt, körpergebunden und in der jeweiligen Person verinnerlicht. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1992: 56). DAS

sind für die gute Qualität ihrer Schulprogramme bekannt, was auf den hohen Stellenwert hinweist, den eine hochwertige Schulbildung in den Familien hat, die sich für eine DAS entscheiden.

*„[E]s gibt auch viele Leute an der deutschen Schule [...] deren Eltern auch nicht Deutsche sind, sondern die einfach ihre Kinder dahin schicken, weil sie/ weil es halt eine gute Schule ist und weil sie halt wollen, dass sie Deutsch lernen“ (Teilnehmer*in 1).*

Aus den Interviews ist hervorgegangen, dass nicht nur das inkorporierte Kulturkapital der Schüler*innen in den DAS eine wichtige Rolle spielt, sondern auch das inkorporierte Kulturkapital der Eltern und der Familie, da dieses die Schulbiographie der Kinder ebenfalls beeinflussen kann.

*„Also ich glaube ich hatte da schon Vorteile gegenüber anderen Kindern. [...] sie selber [die Eltern von anderen Mitschüler*innen] können kein Deutsch und können ihnen [den Kindern] daher auch nicht unbedingt helfen. [...] Aber ja, also inhaltlich war das auch glaube ich nie ein Problem, ja. Vor allem auch wir hatten viele Sachen die so / also sich auch auf mexikanische zum Beispiel Geschichte oder sowas gerichtet hatten. Da konnte mir halt meine Mutter nicht unbedingt helfen, aber mein Vater halt schon. Also das hat sich irgendwie gut ausgeglichen“ (Teilnehmer*in 1).*

¹⁴ Online unter https://istoe.com.br/332736_ABUSO+NAS+ESCOLAS/ (abgerufen am 05.07.2022).

*„[A]ls ich meine brasilianischen Hausaufgaben gemacht habe, konnten mir beide helfen, aber meine Mutter kann kein Deutsch, deswegen als ich irgendwann auf Deutsch lesen musste und ja falls ich irgendwas nicht verstanden hatte oder sowas, dann hat mein Vater mir immer geholfen und er konnte das auch sehr gut“ (Teilnehmer*in 2).*

In diesen Aussagen werden die Deutschkenntnisse der Eltern als wichtiges Wissen dargestellt, das sich bspw. in der Unterstützung bei Hausaufgaben widerspiegelt bzw. Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder haben kann. Das bedeutet, dass Ungleichheiten auch innerhalb der Begegnungsschulen existieren, die von der Schule ausgeglichen werden müssen.

Interessant ist außerdem, dass Schüler*innen der DAS in verschiedene Klassen und Curricula unterteilt werden, in denen die deutsche Sprache und das Schulprogramm auf einer unterschiedlichen Art und Weise vermittelt werden. Im Normalfall gibt es an DAS Auslandsschulen mindestens zwei Curricula, da in einem Deutsch als Fremdsprache (DaF) und im anderen ein Großteil der Fächer auf Deutsch (DaZ bzw. DaM) unterrichtet wird. Daraus folgt, dass in den unterschiedlichen Klassen auch unterschiedliche Abschlüsse erreicht werden können. Dass die Note bei der Klasseneinteilung eine Rolle spielt, kann ebenfalls mit dem kulturellen Kapital in Zusammenhang gebracht werden, zumal „Fähigkeit‘ oder ‚Begabung‘ auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist“ (Bourdieu 1992: 54, Anführungszeichen im Original).

Das objektivierte Kulturkapital ist kulturelles Kapital in einem materiellen Zustand wie z.B. in Form von Büchern oder Instrumenten. Obwohl dieser Kapitalzustand in den Interviews nicht direkt erwähnt wurde, kann das Vorhandensein von ökonomischem und inkorporiertem Kulturkapital darauf hindeuten.

„Kulturelle Güter können somit entweder zum Gegenstand materieller Aneignung werden; dies setzt ökonomisches Kapital voraus. Oder sie können symbolisch angeeignet werden, was inkorporiertes Kulturkapital voraussetzt“ (Bourdieu 1992: 59).

Besonders wichtig im Kontext der DAS ist sicherlich das institutionalisierte Kulturkapital, welches durch Titel gekennzeichnet wird. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1992: 61). Die DAS verleiht den Schüler*innen also nicht nur inkorporiertes Kulturkapital, sondern auch institutionalisiertes, da solche Bildungsinstitutionen an sich sowie auch die Möglichkeit, das deutsche Abitur zu absolvieren, einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert aufweisen.

„Ja, ich glaube auch vor allem, dass es vielen Eltern darum ging, halt eben ihre Kinder auf die Schule zu schicken, damit sie dann halt eben auch Abitur machen können und dann halt nach Deutschland kommen können. Das war halt, glaube ich, sozusagen der Hintergedanke und dann wäre es irgendwie schon ein

*bisschen / also nicht so schlau gewesen dann halt mexikanisches Abitur zu machen. Weil es halt einem nicht so viel gebracht hat wie ein deutsches, würde ich mal meinen“ (Teilnehmer*in 1).*

Außerdem haben beide Interviewpartner*innen Eltern, die studiert haben. Dies zeigt ein schon vorhandenes institutionalisiertes Kulturkapital in den Familien, welches sie ihren Kindern durch die Schuwahl ebenfalls ermöglicht haben.

*„Also meine Mutter hat hier studiert [in Deutschland] und mein Vater hat in USA studiert, aber sie haben beide studiert, ja. Ich glaube bis zum Master glaube ich beide, ja“ (Teilnehmer*in 1). „Beide haben studiert, aber beide haben in Brasilien studiert“ (Teilnehmer*in 2).*

Das soziale Kapital

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1992: 63, Hervorhebungen im Original).

Soziales Kapital ist nach Bourdieu an soziale Netzwerke gebunden, die Menschen im Laufe ihres Lebens aufbauen und aufrechterhalten. Um diese im Fall der DAS in Lateinamerika zu

analysieren, habe ich in den Interviews Fragen zu den Freundschaften gestellt, die während der Schulzeit geknüpft wurden. Beide Befragten haben dabei erwähnt, dass sie weiterhin Kontakt zu den ehemaligen Mitschüler*innen haben und dass sie eine Art Gemeinschaftsgefühl mit der damaligen Schulklasse empfinden, auch wenn gegenwärtig wenige aktive Freundschaften bestehen.

*„Ja, also Freundschaften [...] dann habe ich noch mit vielen Kontakt. Und generell glaube ich, dass ich [...] von den meisten Leuten weiß, wo sie sind und was sie machen vor allem durch Social Media. [...] Wenigstens eine Ahnung habe ich von, ich glaube, von fast allen außer vielleicht zwei oder drei“ (Teilnehmer*in 2).*

Ob diese Beziehung zwischen den ehemaligen Mitschüler*innen an einer aktiven Beziehungsarbeit der DAS liegt oder ob Klassen, die über einen längeren Zeitraum existieren sowieso ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl entwickeln, ist unklar. Die Befragten haben diesen Aspekt unterschiedlich eingeschätzt und bewertet.

„Ja, ich denke schon. Auch, ich glaube, die Schule legt viel Wert darauf, dass man auch/ also sozusagen ja unsere ganze Community und die ganzen Leute, die hier an der Schule waren, die jetzt da und da sind und sowas. Und es gibt auch irgendwie so jährliche Treffen [...] und sowas. Ich glaube das [...] geht auch so ein bisschen in die Richtung, dass man sich

*immer noch/weiter miteinander spricht und sowas, auch wenn man nicht mehr zusammen an der Schule ist oder nicht mehr zusammen studiert“ (Teilnehmer*in 1).*

*„Ne, also ich glaube, die Freundschaften, die ich habe, oder die Kontakte, die ich habe, haben gar nichts mehr mit der Schule zu tun. Es gibt zwar diese Alumni-Netzwerke oder sowas, aber niemand verwendet das [lachen] und wirklich Freundschaften bleiben nur wegen persönlichen Kontakten und nicht wegen der Schule“ (Teilnehmer*in 2).*

Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass nicht nur schulinterne Alumni-Netzwerke existieren, die von den Schulen aus organisiert werden, sondern auch eine sogenannte „PASCH-Alumni-Plattform“. Dort „können ehemalige Schülerinnen und Schüler von PASCH-Schulen miteinander in Kontakt bleiben, andere Absolventinnen und Absolventen kennenlernen und sich über Karrieremöglichkeiten in Deutschland informieren“¹⁵.

Gemäß Bourdieu kann dies als unaufhörliche Beziehungsarbeit betrachtet werden, die soziale Netzwerke bewahrt und dadurch soziales Kapital (re-)produziert (Bourdieu 1992: 67). Dass dieses Netzwerk von Teilnehmer*in 2 als wenig verbreitet eingeschätzt wurde, kann an der individuellen Meinung oder an der Tatsache liegen, dass es „[z]um großen Teil [...] Alumni von Fit-Schulen [sind], die mit Engagement im Alumni-Netzwerk aktiv sind. Unter den

Alumni von DAS und DSD-Schulen sind die Netzwerke im Allgemeinen seltener bekannt“ (Baumbach et al. 2022: 11).

Es ist außerdem wichtig anzumerken, dass DAS den Schüler*innen oftmals die Möglichkeiten anbietet, nach Deutschland zu reisen, um dort einen (Schüler*innen)Austausch zu machen. So können sie das Land kennenlernen sowie Bekanntschaften mit Menschen des Zielsprachenlandes pflegen. Dies kann durchaus als Erweiterung des sozialen Netzwerkes verstanden werden, welches dadurch transnational wird und einen stärkeren Bezug zu Deutschland erzeugt.

„Die ausländischen Schülerinnen und Schüler gewinnen bei ihrem Besuch nicht nur ein aktuelles Bild von Deutschland. Sie haben auch die Möglichkeit mit gleichaltrigen Muttersprachlern Deutsch zu sprechen und so die Sprache in authentischen Situationen aktiv anzuwenden und auszubauen. [...] Nicht nur die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen oder auszubauen wird gestärkt, auch werden viele der Austauschschüler angeregt, für längere Zeit an eine deutsche Schule zu gehen oder zum Studium nach Deutschland zu kommen“.¹⁶

Andererseits wurde in den Interviews betont, dass soziale Kontakte mit Menschen aus dem eigenen Heimatland auch eine zentrale Rolle spielen und besonders wünschenswert sind. In einer weiterführenden Analyse könnte mit Hinblick auf soziale Homophilie¹⁷ untersucht werden,

¹⁵ Online unter https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/Alumni-Arbeit/PASCH-Alumni-Plattform/pasch-alumni-plattform_node.html (abgerufen am 24.07.2022).

¹⁶ Online unter <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/schulpartnerschaften.html> (abgerufen am 10.07.2022).

¹⁷ „Homophilie ist der Grundsatz, dass ein Kontakt zwischen ähnlichen Personen häufiger zustande kommt als zwischen unähnlichen Personen“ (vgl. McPherson et al. 2001: 416, eigene Übersetzung).

inwiefern solche Freundschaften, die erst in Deutschland nach der Schulzeit geknüpft werden, zwischen Menschen bestehen, die ähnliche Bildungsbiographien haben und ebenfalls DAS besucht haben. Dabei wäre eine Differenzierung wesentlich, die untersucht, ob vorrangig das gemeinsame Heimatland bzw. Erstsprache eine entscheidende Rolle bei der Kontaktknüpfung spielt oder ob weitere sozio-ökonomische Übereinstimmungen wie eine ähnliche Schulerfahrung ebenfalls bedeutsam für die Entstehung von Freundschaften sind.

*„Also ich weiß nicht, wie es bei euch ist, aber bei mir habe ich so das Gefühl, dass sich die Leute auch viel / also sozusagen man kommt nach Berlin und man schaut wo sind die Latinos [lachen] und dann sind halt auch viele die sich auch untereinander mit anderen Leuten treffen oder sowas also ich glaube es ist schon ziemlich eng“ (Teilnehmer*in 1).*

*„Ja, es gibt sehr viele Leute aus Brasilien in München [...] man kann schon sehen, dass alle kennen sich, auch wenn es keine enge Freundschaft ist und ja. [unverständlich] richtiges brasilianisches Gefühl in der Stadt gibt, weil wir wirklich sehr viele sind und vor allem in der Universität also sehr viele aus Brasilien sind an der TU München“ (Teilnehmer*in 2).*

AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE ALS ZUKÜNFTIGE ARBEITSKRAFT

Es gibt kaum Zweifel daran, dass DAS ihren Teil dazu beitragen,

dass ausländische Studierende aus Lateinamerika nach Deutschland kommen. Ausschlaggebende Faktoren sind dabei die Deutschförderung, welche sich durch die ganze Schulzeit zieht, sowie die Möglichkeit, das Abitur im Heimatland zu machen. Wie eingangs bereits erwähnt, sollte ein solches Phänomen nicht als Zufall oder als altruistische Haltung des deutschen Staates betrachtet werden, sondern vielmehr als auswärtige Politik. Durch auswärtige Kultur- und Bildungspolitik werden nämlich nicht nur ein positives Bild von Deutschland sowie die deutsche Sprache selbst vermittelt, was den internationalen Dialog erleichtert, sondern es sollen darüber hinaus auch Studierende mit einer überdurchschnittlichen Schulbildung zum Studium und späteren Arbeiten in Deutschland motiviert werden.

„Die deutsche Sprache erfreut sich in vielen Teilen der Welt einer wachsenden Nachfrage. Dies ist nicht zuletzt eine Folge der Globalisierung. Geografisch weit entfernte Länder rücken für viele junge Menschen in China oder Brasilien in erreichbare Nähe. Deutschland kann sich in diesem internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe hervorragend behaupten“ (Böhmer 2015: 3).

In den Interviews wurde diese Ermutigung, in Deutschland zu studieren, von beiden Befragten bestätigt.

„Die Schule wollte unbedingt, dass wir nach Deutschland ziehen [lachen]. Ich glaube, das war wirklich offensichtlich. Also wir hatten ein paar Veranstaltungen,

*wo wir Sachen über deutsche Unis erfahren haben, und die Schule hat immer gesagt „ja, es ist super cool in Deutschland zu studieren“. [...] Ich hab es eher als Ermutigung empfunden, aber nur weil ich das schon von mir aus wollte. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass für Leute, die das nicht so als Ziel hatten, dass das eher als Druck angekommen ist“ (Teilnehmer*in 2).*

*„Aber ich glaube einfach, dass man sozusagen ziemlich der deutschen Kultur nahegebracht wird und wir machen auch ein Austausch. [...] In der 11. Genau. Und da lernt man halt auch viel über Deutschland und da sieht man sich, glaube ich, auch ermutigt sozusagen danach hierher zu kommen. Weil es halt einem auch die Kultur näherbringt. Und / also ich hatte schon das Gefühl, dass die Schule uns in die Richtung gelenkt hat. Also sozusagen so „ja, ihr könnt jetzt Deutsch, ihr habt jetzt auch viel auf Deutsch gelernt auch Fächer auf Deutsch gehabt. Probiert es doch einfach mal und geht dann mal in diese Richtung“. Also ich denke schon, dass das ja also das Ziel ist“ (Teilnehmer*in 1).*

Eine weiterführende Frage, die den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, ist, inwiefern das Studium in Deutschland dazu beiträgt, dass ehemalige Schüler*innen von DAS in Lateinamerika langfristig in Deutschland bleiben und hier eine Karriere aufbauen. In den Interviews haben beide Befragte keine klare Meinung diesbezüglich geäußert, da sie noch

nicht entschieden haben, wo sie in der Zukunft leben und arbeiten möchten. Ein wichtiger Faktor schien dabei die politische Lage des Herkunftslandes zu sein. Es könnte also ggf. auch analysiert werden, ob die instabile politische Lage der lateinamerikanischen Länder dazu führt, dass ausländische Studierende nach dem Studium häufiger in Deutschland bleiben.

„Ich glaube am Anfang dachte ich mir so doch unbedingt zurück und so was. Also ich glaube jetzt hängt es auch so ein bisschen von der Situation dort ab, weil es ist nicht so toll. Und also auch so sicherheitsmäßig und sowas. Also ich glaube, wenn man hierher kommt und dann erstmal so erfahren hat, wie das ist, auch alleine irgendwo hingehen zu können und Sachen machen zu können. Ich glaube, dann ist man nicht mehr so bereit, das aufzugeben und dann halt wieder zurückzugehen“ (Teilnehmer in 1).*

„Also ich kann es mir schon vorstellen wieder nach Brasilien

*zu kommen, aber nur wenn die Situation bis dahin besser wird, also mit einem anderen Präsidenten und mit sonst mit ja mit einer langfristigen Perspektive und nicht, dass man sagt „ok, ich habe keine Ahnung wie das Land jetzt in vier Jahren sein wird“. [...] Ist offen, aber möglich“ (Teilnehmer*in 2).*

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass DAS in Lateinamerika durchaus zur Elitisierung deutscher Hochschulen beitragen, indem sie Schüler*innen, die über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, ermöglichen, in Deutschland zu studieren. Nichtsdestotrotz sollten diese Schüler*innen nicht als homogene Gruppe betrachtet werden. Auch innerhalb der DAS bestehen nämlich große Unterschiede, was die deutsche Sprache, aber auch die Verfügung über die Kapitalsorten angeht. In dieser Untersuchung ist deutlich geworden, welche zentrale Rolle die Familien für den Schulerfolg

der Kinder in DAS spielen, die über das reine Bezahlen der Schulgelder hinaus reicht.

Des Weiteren ist in diesem Beitrag die politische Rolle von DAS in Lateinamerika sichtbar geworden, welche in den Kontext der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik eingeordnet werden kann. Diese kann nicht per se negativ, aber auch nicht als unintendiert gedeutet werden:

„Sprachförderung ist ein besonders nachhaltiges außenpolitisches Instrument. Sie fördert Dialog, Austausch und Zusammenarbeit zwischen Menschen und Kulturen, vermittelt ein positives Deutschlandbild im Ausland und bringt Menschen nach Deutschland. Mit den jungen Deutschlernenden von heute gewinnen wir wichtige Partner in Politik, Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Forschung für morgen“ (Böhmer 2015: 3). ■

LITERATUR

- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. o.O: Auswärtiges Amt, 2015.
- AUSWÄRTIGES AMT. Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. o.O: Auswärtiges Amt, 2019.
- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. o.O: Auswärtiges Amt, 2020.
- BAUMBACH, Stefan; FRIEDLAND, Alice; HÖVELBRINKS, Britta; VOERKEL, Paul; MCGRATH, Katharina; SCHAT, Michael. Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien. Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen), 2022.
- BÖHMER, Maria. „Grußwort“, In: AUSWÄRTIGES AMT. (org.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. o.O: Auswärtiges Amt 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, 1992.

- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WIRTSCHAFT. Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Bremen: o.V. 2013.
- KIPER, Hanna. „Arbeit in der Weltgesellschaft – Deutsche Schulen im Ausland“, In: MAAß, Kurt-Jürgen. (org.), Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos 2015.
- KLINGEBIEL, Thilo. „Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen“, In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WIRTSCHAFT. (org.), Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit. Bremen: o.V. 2013.
- KRAJEWSKI, Markus; KRAUS, Kathrin; SONDER, Nicolas. „Rechtliche Grundlagen der öffentlichen Wirtschaft“, In: MÜHLENKAMP, Holger; SCHULZ-NIESWANDT, Frank; KRAJEWSKI, Markus; THEUVSEN, Ludwig. (org.), Öffentliche Wirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos 2019.
- MAAS, Heiko. „Grußwort“, In: AUSWÄRTIGES AMT. (org.), Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. o.O: Auswärtiges Amt 2020.
- MAAß, Kurt-Jürgen. Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 2015.
- MCPHERSON, Miller; SMITH-LOVIN, Lynn; COOK, James M. „BIRDS OF A FEATHER: Homophily in Social Networks“, Annual Review of Sociology (2001).
- MÜHLENKAMP, Holger; SCHULZ-NIESWANDT, Frank; KRAJEWSKI, Markus; THEUVSEN, Ludwig. Öffentliche Wirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, 2019.
- SCHÄFERS, Bernhard. Einführung in die Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2013.
- TREIBEL, Annette. Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1993.
- VERBAND DEUTSCHER VEREINE. Hundert Jahre Deutschtum in Rio Grande do Sul 1824-1924. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.
- VOERKEL, Paul. „Die deutsche Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik als Grundlage der Bildungskooperation mit Brasilien“, Ecos de Linguagem (2018).
- WITZEL, Andreas. „Das problemzentrierte Interview“, Forum: Qualitative Social Research (2000).

A cooperação multilateral GIP: Novos caminhos na formação de (futuros) professores de Língua Alemã

Paul Voerkerl | Friedrich-Schiller-Universität Jena • Jordana Konrad | Instituto Superior de Educação Ivoti • Roberta Stanke | UERJ

A formação de professores de línguas, ainda que não seja um tema recente, sempre se faz presente em discussões e pesquisas acadêmicas, não só no sentido de articular teoria e prática, mas também de tornar essa ação docente fundamentada e embasada na pesquisa. Cada vez mais desenvolvem-se parcerias para se buscar caminhos para essa formação docente, as quais estão saindo do nível individual, ou local/regional, e se expandindo para o nível global, gerando cooperações inter- e multilaterais entre instituições de ensino.

No presente artigo, será relatado uma das primeiras ações realizada no escopo de uma cooperação entre universidades na Alemanha, na Argentina, no Brasil e o Paraguai, fomentada pela cooperação GIP (*Germanistische Institutpartnerschaften*) do DAAD, que tem como foco principal a “Aprendizagem baseada na pesquisa” (*Forschendes Lernen*) no âmbito da formação de professores de língua e literatura alemã. Essa primeira ação são os assim chamados “seminários COIL” (do inglês, *Collaborative Online International Learning*), nos quais se engajam discentes e docentes das universidades parceiras no compartilhamento e na construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática constante, tanto no Brasil como mundo afora, pois dela depende em grande parte o nível de educação de um país (UNESCO 2021). E mesmo que no Brasil tenha havido um aumento considerável em ofertas e conquistas na área da Educação, mais especificamente desde a virada do milênio, ainda se observam muitas lacunas e há a necessidade de se reinventar constantemente. Um exemplo disso é a pandemia da COVID-19, que desde o início de 2020 está influenciando sobremaneira a sociedade no mundo inteiro e

que demonstrou a necessidade de considerar novos caminhos de ensino, assim como também de formação de professores (cf., entre outros, REDEL; MARTINY; BERGER 2022).

No processo de profissionalizar a formação de professores é importante pensar na cooperação, tanto intra como interinstitucional. Na área de Letras/Alemão existem muitas possibilidades de se trabalhar em conjunto, sendo uma dessas as *Germanistische Institutpartnerschaften*¹ (doravante GIP), que contam com o apoio do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e podem integrar vários tipos de ações, como, por exemplo, grupos de pesquisa e eventos acadêmicos.

O presente artigo descreve, em primeiro lugar, o programa e sua aplicação na prática em parcerias entre universidades na Alemanha, na Argentina, no Brasil e no Paraguai. Em seguida, o foco deste breve estudo recai sobre as medidas centrais da cooperação, os assim chamados seminários “COIL” (do inglês,

¹ O termo pode ser traduzido por “Parcerias de Institutos de Germanística”. Mais informações estão disponíveis na página do DAAD: *Germanistische Institutpartnerschaften weltweit (GIP weltweit)* - DAAD (acesso em 05/08/2022).

Collaborative Online International Learning), que serão descritos tanto na teoria (pressupostos para sua concepção) como na prática (os caminhos percorridos para sua realização). Para finalizar este artigo, serão apresentados alguns resultados preliminares, assim como questões a serem pesquisadas no futuro.

A COOPERAÇÃO GIP

Há quase 30 anos, o DAAD lançou o programa “*Germanistische Institutspartnerschaften weltweit*”, com o propósito de fomentar o intercâmbio acadêmico na área da Germanística, internacionalizar as universidades envolvidas e incentivar a disseminação da língua e da cultura alemã em diferentes países, para além dos países DACHL². A cooperação GIP começou em 1993 com cooperações entre universidades na Alemanha e países do leste europeu, a qual se estendeu, a partir de 2008, por países da Ásia, da África e da América Latina. Desde o ano de 2021, é possível integrar ações, com apoio financeiro, incluindo o nível de doutorado, de forma que a cooperação GIP é entendida também como instrumento de apoio à formação das novas gerações de germanistas no mundo inteiro.

Segundo dados do DAAD de julho de 2022, existem 42 cooperações entre universidades alemãs e internacionais no âmbito da GIP, das quais 23 compreendem o intercâmbio bilateral (uma universidade alemã com uma só universidade parceira); outras 5, o intercâmbio multilateral simples (uma universidade alemã com várias universidades de um país) e as

demais 14, o intercâmbio multilateral e internacional (uma universidade alemã com várias universidades em vários países)³. Esses números mostram uma tendência: enquanto havia no início do programa basicamente cooperações bilaterais, atualmente, o DAAD vem progressivamente apoiando o trabalho multilateral e as redes de conhecimento dele geradas. Além disso, é possível perceber que existem núcleos de estudos alemães e germânicos com grande potencial, mas que estão concentrados em determinadas regiões. Dessa forma, o fortalecimento dos contatos e das redes regionais faz-se evidente, fato que se estende também à cooperação sul-sul, isto é, fomenta-se atualmente não só cooperações entre instituições do hemisfério norte e do hemisfério sul, mas também entre instituições do hemisfério sul.

Como o programa é aberto para cooperações com todos os países do mundo, há de se reforçar que existe uma grande heterogeneidade, considerando as regiões que podem ser contempladas. Por exemplo, em 2022, um número de oito cooperações GIPs incluiu uma universidade da Polônia, enquanto que do total dos 42 projetos só dois contemplaram universidades da América Latina: a cooperação GIP multilateral da Universidade de Bayreuth (com duas universidades, sendo uma da Colômbia e uma da Polônia) e a GIP multilateral da Universidade de Jena (com quatro universidades, sendo uma da Argentina, duas do Brasil e uma do Paraguai). O fato de vermos um desequilíbrio regional não é, em primeiro lugar, devido às preferências do DAAD, mas sim, aos contatos

existentes entre as universidades e o interesse dos parceiros internacionais de se engajar ativamente em ações de intercâmbio e de cooperação. Nesse sentido, no Brasil já ocorreram diferentes ações, assim como uma cooperação GIP entre a Universidade de Erlangen e as universidades UFRGS e UFPel, fomentado pelo DAAD entre os anos 2013 e 2020. Desde 2008, há uma cooperação estreita entre a Universidade de Jena e a UERJ, que incluiu uma GIP de 2011 a 2012, o que levou, entre 2013 e 2016, a uma cooperação no marco do programa UNIBRAL I da CAPES, do qual se beneficiaram quase 20 estudantes dos dois lados, e que impulsionou a publicação de cinco antologias sobre diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

UM EXEMPLO ATUAL: A COOPERAÇÃO “GIP LATEINAMERIKA”

Os resultados da cooperação acadêmica do *Fachbereich* DAFZ (Departamento de Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua) da Universidade de Jena com a UERJ e o Brasil, ao longo dos anos, foram muito exitosos, de forma que, em 2021, a equipe do professor titular Michael Schart engajou-se na preparação de uma nova proposta para a cooperação GIP⁴. Motivo para esse labor foi, por um lado, a falta notória de professores de alemão na América do Sul, descrita em vários relatórios (p. ex. cf. AUSWÄRTIGES AMT 2020), e por outro lado, a concentração do referido “*Fachbereich*” na formação

² Sigla que designa os países de língua alemã: D = Deutschland (Alemanha), A = Austria / Österreich (Áustria), CH = Confoederatio Helvetica / Schweiz (= Suíça) / L = Lichtenstein.

³ Os números e o perfil das cooperações estão disponíveis na página do DAAD: GIP+GIPweltweit_web_2022_aktuell.xlsx (daad.de) (acesso em 05/08/2022).
⁴ De fato, foram preparadas duas propostas - a cooperação “GIP Lateinamerika” com foco na formação de professores e pesquisa, e a cooperação “GIP Ostasien” com foco na criação de redes acadêmicas. Ao final, ambas as solicitações foram aprovadas pelo DAAD, o que agora permite um trabalho mais amplo e multilateral.

docente. Com essa motivação, estabeleceu-se o contato com várias universidades latinoamericanas que, na área da Germanística, têm seu foco na formação de professores de alemão. Ao longo das tratativas, quatro universidades manifestaram seu interesse em participar ativamente de uma cooperação multilateral, sendo essas o Instituto Superior de Educação Ivoti - ISEI (Brasil), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Brasil), a Universidade Nacional de Assunção - UNA (Paraguai) e a Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina). As quatro universidades têm, se comparadas entre si, uma história e um perfil diferente (cf. STANKE 2014, VOERKEL 2017, VÁZQUEZ; WALLAT 2021, LÓPEZ BARRIOS; WILKE 2021), porém compartilham na área da Germanística o interesse por formação de (futuros) professores de língua alemã de qualidade e a vontade de alguns docentes de intensificar o contato internacional.

Uma vez estabelecido o contato entre os parceiros, fez-se necessário escolher uma temática geral da cooperação, pois cada GIP apresenta um objetivo diferente. Acordou-se em ter como foco das atividades, durante os três primeiros anos da cooperação GIP, a “Aprendizagem baseada na pesquisa” (*Forschendes Lernen*), ou *Research based learning*. Essa abordagem, descrita já pelo estadunidense John Dewey na primeira metade do século XX (cf. ROTH; WEIGAND 2011), busca, bem resumidamente, combinar o processo de aprender com o uso ativo da pesquisa e aproxima, dessa forma, a teoria da prática. Enquanto a “Aprendizagem exploratória” está sendo discutida no contexto acadêmico desde os anos 1970, há relativamente

pouco tempo essa abordagem está sendo colocada em prática e integrada na formação de professores (cf., por exemplo, BASTEN; MERTENS; SCHÖNING; WOLF 2020). O objetivo de integrar a pesquisa dentro de programas de estudos de Letras/Alemão (e, mais concretamente, na formação de professores de língua) parece óbvio, mas não é tão evidente assim. Contudo, pode-se afirmar que a integração consciente de um olhar exploratório e pesquisador sobre a atuação pedagógica tem como consequência uma melhor formação desses futuros professores, a ser iniciada logo depois do término dos estudos universitários. Há mais de 20 anos, as diretrizes para os cursos de Licenciatura no Brasil, por exemplo, já preveem a articulação teoria e prática (cf. BRASIL 2001, BRASIL 2015), fato que corrobora a atuação desse estudante como professor já desde o início do curso universitário em nível de graduação.

Com este propósito principal, isto é, a profissionalização do professor de alemão com foco na pesquisa, a solicitação para uma cooperação GIP foi elaborada, em conjunto entre os parceiros, em junho/julho de 2021, foi apresentada ao DAAD e aprovada pela instituição ao final de 2021. Os acordos financeiros foram assinados em fevereiro de 2022 e as primeiras atividades iniciaram ainda em março de 2022, tendo gradualmente mais vigor.

Entre as diferentes medidas que poderiam ser incluídas na cooperação GIP, existe uma que chamou a atenção dos parceiros: o ensino em formato COIL. Com a experiência das aulas online, impulsionadas pela pandemia de COVID-19 (cf. REDEL; MARTINY; BERGER 2022, STANKE; FERREIRA,

2022) e em função dos avanços tecnológicos, foi decidido dar um enfoque nesse tipo de seminário no início da colaboração. A seção a seguir traz resumidamente algumas experiências adquiridas com essa forma de ensino ao longo dos primeiros meses da cooperação GIP.

OS SEMINÁRIOS COIL

Primeiramente, faz-se necessária uma breve explicação do termo COIL, que corresponde à uma nova forma de organizar ofertas acadêmicas, as quais surgiram em virtude de internacionalizar as universidades no mundo inteiro e pelas possibilidades que a internet oferece, em função de ser mais veloz e acessível (WIMPENNY; FINARDI; OSINI-JONES; JACOBS 2022). As quatro letras do acrônimo definem as características mais relevantes do conceito:

- A. *Collaborative*: o processo de aprendizagem não acontece isoladamente, mas sim em equipe e sem hierarquia. Essa abordagem traz os benefícios do trabalho compartilhado, e, ao mesmo tempo, a necessidade dos participantes de se engajarem ativamente no processo.
- B. *Online*: as atividades acontecem em plataforma de ensino e via videoconferências, sendo possível, dessa forma, superar as distâncias geográficas. Os aprendizes precisam de um conhecimento básico do uso da internet e podem se beneficiar das possibilidades que ela oferece, como por exemplo, para compartilhar

informações ou resultados de trabalho.

- C. *International*: os cursos ofertados incluem parceiros de pelo menos duas instituições em distintos países. Isso inclui a necessidade de se comunicar numa língua comum e de superar possíveis desafios (inter)culturais.
- D. *Learning*: os cursos têm como objetivo facilitar a aprendizagem, que frequentemente inclui tarefas práticas ou até trabalho em forma de projetos.

Estudos apontam que as atividades COIL têm que ser acompanhadas para serem bem-sucedidas, mas que incluem uma série de vantagens que favorecem sua implementação: um acesso fácil, a participação de grupos distantes e academicamente marginalizados, a criação de novos espaços de discurso (com oportunidades de uma verdadeira comunicação entre pares), uma aproximação linguística e cultural e a necessidade por parte dos participantes de um certo grau de autonomia e responsabilidade (cf. APPIAH-KUBI; ANNAN 2020, WIMPENNY et al. 2022).

No que se refere aos vários benefícios didáticos, as ofertas COIL acontecem conforme algumas tendências atuais das políticas educacionais: um acesso à educação independente de lugar e horário determinado, o uso consciente de línguas e culturas diferentes, além da aprendizagem virtual como instrumento da “internacionalização em casa”, fomentada pela pandemia de COVID-19 (cf. WIMPENNY et al. 2022). Essas vantagens nos diferentes

âmbitos sejam elas de conteúdo, de aprendizagem e de contexto sócio-político se mostram benéficas para o uso de COIL.

OS SEMINÁRIOS COIL NA PRÁTICA – O “ANWENDUNGSSEMINAR”

Enquanto o COIL, devido às suas vantagens, já está em uso em várias disciplinas acadêmicas, por exemplo na Engenharia (cf. APPIAH-KUBI; ANNAN 2020), ainda não há muitas experiências na área de Letras/Alemão - motivo suficiente para colocar o COIL como o principal instrumento de cooperação na “GIP Lateinamerika”. Cursos de caráter COIL começaram a ser oferecidos no Departamento de Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua da Universidade de Jena desde início do ano de 2021, quando um grupo de estudantes da graduação de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) ofertou cursos de língua alemã para estudantes iniciantes de uma universidade parceira no Japão. Desse primeiro curso, surgiu a ideia de se trabalhar não somente a língua-alvo, mas também o conteúdo cultural - um projeto realizado desta vez com estudantes de três universidades asiáticas, no semestre de inverno (outubro de 2021 até fevereiro de 2022). No entanto, faltava ainda uma etapa.

Dentro da grade da Licenciatura de Alemão como Língua Estrangeira e Segunda Língua, na Universidade de Jena, há uma disciplina intitulada “Anwendungsseminar”. Trata-se de um curso para estudantes avançados, que já passaram pela maioria das matérias com conteúdo didático-metodológico, que tem o objetivo de proporcionar aos estudantes a

oportunidade de colocar seus conhecimentos na prática, antes de realizar, na etapa final dos seus estudos, o estágio supervisionado. No semestre de verão, entre abril e julho de 2022, esse propósito do currículo se juntou com as experiências COIL adquiridas nos semestres passados e tornou-se uma oferta de seminário no âmbito da “GIP Lateinamerika”.

Participavam no seminário, desta vez, atores de três grupos diferentes, todos vinculados à GIP:

- A. Um docente (como organizador principal) e uma assistente, da universidade de Jena, apoiados por dois docentes do Brasil, formando assim um corpo-docente de quatro pessoas;
- B. Um número de 15 estudantes avançados de graduação de Letras/Alemão (respectivamente Alemão, DaF e Germanística), oriundos da Alemanha, da Argentina, do Brasil, da Coreia e do Paraguai, com um nível de domínio de alemão de B2 (ou mais);
- C. Um número de 48 estudantes iniciantes de Alemão, DaF e Germanística, a partir dos primeiros semestres de estudos, com um nível de domínio de alemão a partir do A2, inscritos em universidades na Argentina, no Brasil, na Coreia, no Japão, no Paraguai e em Taiwan.

O curso, com duração de 14 semanas, foi dividido em três fases: (a) durante as primeiras quatro semanas, discutiram-se com os estudantes avançados conceitos de planejamento e realização de aula de alemão, com

foco ao ensino-aprendizagem virtual e, a seguir, os estudantes foram divididos em equipes internacionais de professores-tutores; (b) os estudantes avançados, assumiram, em seguida, o papel de professores-tutores, ofereceram encontros temáticos em alemão e elaboraram miniprojetos com cinco grupos mistos de estudantes iniciantes, durante cinco semanas; e (c) nas cinco semanas posteriores, fez-se novamente com o grupo de estudantes avançados atividades de revisão e reflexão sobre as atividades realizadas com os estudantes iniciantes, nesse momento, foram dados os primeiros passos na pesquisa com dados autênticos, por meio da transcrição de gravações realizadas durante os encontros virtuais.

Essa estrutura de seminário tinha em vista vários propósitos. Primeiramente, contava-se com um efeito motivador para os estudantes iniciantes, pois podiam debruçar-se sobre temáticas do dia a dia que podiam escolher⁵ e interagem com falantes de alemão de diferentes origens e com diferentes níveis de domínio da língua. Em segundo lugar, e não menos importante, estava o trabalho em equipe dos estudantes avançados, que podiam colocar em prática todos seus conhecimentos didáticos no planejamento e na realização das aulas, sempre considerando as vantagens e os desafios⁶ de uma equipe multilateral e multicultural. As atividades abriram espaço não só para que diferentes formas de dar aula (num ambiente autêntico) fossem experimentadas, mas também oportunizaram momentos de reflexão sobre essa experiência e de conhecer, com base em materiais produzidos

pelos próprios estudantes, técnicas e instrumentos de pesquisa. Contudo, a disciplina “*Anwendungsseminar*” permitiu focar nas quatro letras de COIL: um trabalho verdadeiramente colaborativo; atividades virtuais, incluindo estudantes de diferentes países; uma convivência internacional e intercultural; e muita(s) aprendizagem(s).

OBSERVAÇÕES E RESULTADOS PRELIMINARES

Com o propósito de ter um *feedback* mais amplo, os organizadores do curso optaram por empregar técnicas de avaliação múltipla. Além das gravações dos encontros temáticos virtuais, ocorreu, no final do curso, um momento reflexivo com os estudantes-tutores, assim como uma avaliação estandardizada, mais completa, por questionário. Nas entrevistas guiadas com grupo de estudantes iniciantes, os docentes responsáveis nas suas respectivas universidades, captavam as impressões e opiniões desses discentes, e compartilhavam o resultado com os professores do “*Anwendungsseminar*”. Dessa forma, pode-se analisar as perspectivas dos diferentes atores, tanto dos professores, dos estudantes avançados, assim como dos estudantes iniciantes. Por razões de espaço, e de forma exemplar, seguem aqui alguns resultados do ponto de vista dos estudantes iniciantes:

1) Aspectos de organização:

A. O trabalho temático, realizado em cinco semanas (sendo um encontro por semana), foi considerado adequado.

- B. A carga de trabalho foi considerada adequada, ou, em parte, um pouco exigente.
- C. O fuso horário não foi difícil de conciliar, por termos escolhido um horário aceitável para todos. Foi positivo ter determinado os horários de antemão.
- D. Houve certo desconforto com o uso da plataforma (moodle), por ser desconhecida pela maioria dos estudantes.
- E. A maioria dos estudantes teve um bom acesso à internet, mas, em alguns casos, houve dificuldades - não se pode pressupor que todos tenham habilidades para lidar com aspectos técnicos no uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

2) Participação e ambiente:

- A. A maioria dos estudantes iniciantes participou regularmente dos encontros, mesmo sem receber créditos extra em seu currículo do curso de graduação.
- B. No início, muitos estudantes pareciam nervosos e inseguros para falar. Com o passar do tempo, a situação melhorou e os estudantes conseguiram “soltar mais a língua”.
- C. Um desafio foi o nível heterogêneo no domínio da língua-alvo: enquanto alguns dos estudantes tinham bastante dificuldade, outros conseguiram participar sem maior problema. Um indicador

⁵ Os temas ofertados incluíam “Vida estudantil”, “Festas e diversão”, “Férias, viagens e alimentação”, “Trânsito e mobilidade humana” e “Passatempo e vida cotidiana”.

⁶ Entre os desafios estavam, entre outros, o fuso horário e um pré-conhecimento na área da didática e metodologia, fato esse que divergia muito entre os estudantes-tutores.

para isso é a progressão, a qual alguns dos estudantes iniciantes avaliavam como lenta, outros como adequada, e ainda outros como rápida demais.

D. Muitos estudantes mencionaram as dificuldades de entender pessoas com outra língua de origem diferente da sua, que, devido a isso, tinham sotaques diferentes no uso da língua alemã.

3) Conteúdo das aulas/dos encontros:

A. Houve muito interesse nas temáticas oferecidas, por exemplo, nas festas típicas, na mobilidade e atividades em tempo livre.

B. Foi vista como positiva a realização de diálogos autênticos.

C. Um grande diferencial foi a possibilidade de comparar o

próprio ponto de vista com o de outras pessoas, de entornos e culturas diferentes.

4) Lições aprendidas:

A. Primeiras experiências num grupo (tão) heterogêneo de estudantes - é desafiador, mas ao mesmo tempo motivador.

B. As diferenças na forma de ensinar e aprender, entre as diferentes culturas.

C. A necessidade de treinar mais a audição e a própria pronúncia.

Poderíamos, com base nessas observações preliminares, apontar diferentes aspectos e resultados dessa oferta COIL que precisam de uma pesquisa mais aprofundada: é preciso triangular os resultados preliminares com os outros atores (professores-docentes e estudantes-tutores), analisar a interação nos encontros virtuais,

aspectos técnicos-organizacionais, a perspectiva intercultural, entre outros. Será tarefa das atividades da cooperação GIP pesquisar mais profundamente aspectos da área de formação de professores, ao longo dos próximos anos, e, com certeza, resultados relevantes serão possíveis de serem divulgados pelos parceiros.

O que se pode afirmar desde já é que organizar e realizar uma cooperação internacional desse porte significa muito trabalho, principalmente para os professores-docentes envolvidos - mas os resultados justificam esse trabalho, pois a motivação cresce sobremaneira, tanto entre os estudantes iniciais quanto os estudantes avançados das instituições parceiras envolvidas. Resta às instituições - em primeiro lugar, às universidades - pensar nas oportunidades para atividades COIL, e aproveitar as possibilidades de fomento. ■

BIBLIOGRAFIA

- APPIAH-KUBI, Philip; ANNAN, Ebenezer. "A Review of a Collaborative Online International Learning". In: *International Journal of Engineering Pedagogy - iJEP* 10 (1), 2020, pp. 109-124.
- AUSWÄRTIGES AMT. "Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020." Berlin: Auswärtiges Amt, 2020.
- BASTEN, Melanie; MERTENS, Claudia; SCHÖNING, Anke; Wolf, Eike (orgs.). "Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis". Münster: Waxmann, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMAÇÃO. (Acesso em: 07 de ago. 2022).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015, de 1o de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. (Acesso em: 07 de ago. 2022).
- LÓPEZ BARRIOS, Mario; WILKE, Valeria. "Die Deutsch abteilung an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien: Studiengänge, Forschungsprojekte und internationale Kooperationen." In: VOERKEL, Paul; UPHOFF, Dörthe; GRUHN, Dorit Heike (orgs.). *Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen*. Göttingen: Universitätsverlag, 2021, pp. 411-433.

- REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele; BERGER, Isis. "Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia". São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ROTH, Jürgen; WEIGAND, Hans-Georg. "Forschendes Lernen. Eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten". In: *Mathematik Lehren*, 169, 2011, pp. 2-9.
- STANKE, Roberta C. S. F. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- STANKE, Roberta C. S. F.; FERREIRA, Mergenfel A. V. (Eds.). *Pandaemonium Germanicum. Dossiê Dossiê: Ensino remoto de língua alemã - sobre aprendizagens e perspectivas*, v. 25 n. 47, Julho, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg>.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL; SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). "Global education monitoring report. 2021/2". Paris: UNESCO, 2021.
- VÁZQUEZ, Valeria; WALLAT, Nicolas. "Die deutsche Sprache in Paraguay: gestern - heute - Perspektiven". In: VOERKEL, Paul; UPHOFF, Dörthe; GRUHN, Dorit Heike (orgs.). *Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen*. Göttingen: Universitätsverlag, 2021, pp. 373-394.
- VOERKEL, Paul. "Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge". Jena: ThULB/dtb, 2017. Disponível em: [Deutsch als Chance – Digitale Bibliothek Thüringen \(db-thueringen.de\)](https://www.db-thueringen.de)
- WIMPENNY, Katherine; FINARDI, Kyria; OSINI-JONES, Marina; JACOBS, Lynette. "Knowing, Being, Relating and Expressing Through Third Space Global South-North COIL: Digital Inclusion and Equity in International Higher Education." In: *Journal of Studies in International Education*, 26 (2), 2022, pp. 279-296.

O muro de berlim e suas implicações na concepção do outro: uma análise linguístico-cognitiva baseada em frames

Marianna Luiza Queiroz | UFRJ¹

O Muro de Berlim foi um dos maiores símbolos do período que compreendeu a Guerra Fria (1947 – 1989) no mundo. A barreira física perdurou anos, tendo, em primeira instância, a função de impedir fugas da população da Alemanha Oriental para a Ocidental e, posteriormente também de dividir a Alemanha em dois países distintos, marcando assim o que pertencia à antiga União Soviética e aos Estados Unidos e demais países ganhadores da Segunda Guerra Mundial. A partir daí, foram muitos os impactos trazidos pela existência do muro em termos sociais, linguísticos, políticos e estruturais. Tendo a barreira durado 28 anos, suficientes para que uma criança nasça, se desenvolva e se torne um adulto dentro daquele contexto, surge assim uma geração: pessoas nascidas na Alemanha Oriental e na Alemanha Ocidental, inseridas em culturas diferentes, com visões e compreensões de mundo diferentes uma da outra.

Neste trabalho, buscamos investigar o modo pelo qual a expressão linguístico-cognitiva dessa diferença pode ser captada com base na noção de *frame*, cunhada inicialmente por Charles Fillmore (1982) e no conceito relacionado de Modelo Cognitivo Idealizado – MCI (LAKOFF, 1987). Segundo os autores, determinadas palavras e expressões podem representar esquematizações de experiências ou de conhecimentos inter-relacionados e culturalmente com-

partilhados. O *frame* é, portanto, conhecimento compartilhado, que leva em conta expectativas socioculturais.

A partir disso, a presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão da dinâmica dos *frames* e interpretações de mundo dentro de um mesmo território, que apesar da queda do muro, ainda vive hoje em dia com uma enorme dificuldade de integração advinda desse período. Com base em exemplos retirados de sites de jornais, revistas e redes sociais, o presente es-

tudo se propõe a compreender como os povos da Alemanha Oriental e Ocidental se veem, a partir de pistas linguísticas estruturais e lexicais. Em particular, serão analisados usos nominalizados dos adjetivos “Wessi” (alemão ocidental) e “Ossi” (alemão oriental).

Este trabalho organiza-se em três seções. Na primeira seção apresentam-se os pressupostos teóricos que norteiam a presente pesquisa. Na seção 2, encontram-se os procedimentos metodológicos relacionados aos dados utilizados na pesquisa, bem como o objeto de estudo e as hipóteses detalhadas. Na seção 3, será apresentada uma análise preliminar dos dados e discussões acerca dos resultados, indicando que as palavras “Wessi” e “Ossi” ativam *frames* referentes aos habitantes de cada um dos lados, a partir de pontos de vista distintos e divergentes. Por fim, nas considerações finais, serão retomados alguns aspectos principais expostos neste trabalho e algumas conclusões.

¹ Dotoranda em Linguística Cognitiva pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora de alemão do Fundamental II e Ensino Médio. Contato: mariannaqueiroz@letras.ufrj.br

A Linguística Cognitiva tem como objeto de estudo a cognição humana. Segundo Abreu (2010, p. 9), a cognição

é a capacidade que os seres humanos têm de processar informações adaptando-se às mais variadas situações possíveis, num curto espaço de tempo (...) A cognição humana engloba a linguagem, a memória, o raciocínio lógico, as emoções e a motivação. Abrange, pois, a nossa capacidade de processar informações e de reagir a tudo que percebemos no mundo e dentro de nós mesmos.

Para a Linguística Cognitiva, mente e corpo são indissociáveis (ABREU, 2010). As experiências corpóreas, por exemplo, a noção do quente e do frio, a noção do alto e do baixo, do dentro e do fora, influenciam na forma como o indivíduo compreende o mundo, porque é a partir dessas experiências que o ser humano criará seus conceitos de mundo. Esse processo abarca a formação de *frames*, tema da próxima subseção.

A noção de frame e MCI (Modelo Cognitivo Idealizado)

Uma das teorias que servirão de base para a análise de dados da presente pesquisa é a Semântica de *Frames*, uma teoria que emergiu sob o paradigma teórico da Linguística Cognitiva. Proposta inicialmente pelo linguista americano Charles Fillmore no ano de 1975, em sua obra intitulada como “A semântica de *frames*” e

publicado no ano de 1982. O autor considera que os fatores culturais, sociais e o contexto para descrever estruturas cognitivas envolvidas em um evento, ou seja, os significados das palavras estariam ancorados nas experiências humanas. De acordo com Ferrari (2011), os *frames* são estruturas armazenadas na memória permanente que explicam, porque a interpretação de determinada palavra sempre envolve mais informações e conceitos do que aquela que está codificada na forma linguística. Trata-se de uma teoria que leva em conta as experiências vividas pelos seres humanos e seus impactos e reflexos na interpretação e compreensão do mundo.

Segundo Fillmore (1982), determinadas palavras podem representar uma esquematização de experiências ou de conhecimentos. Essas palavras, ao serem ouvidas, podem ativar em nossa mente uma cena completa e já estruturada mentalmente. Essas cenas são chamadas de *frames*. Ainda segundo o autor, o que os *frames* representam para um ser humano pode sofrer variações de acordo com contextos sociais, etários e regionais e conforme as culturas. Assim sendo, uma palavra pode não ativar o mesmo *frame* para todos.

Fillmore (1982) usa como exemplo o termo *Bachelor*, em português “solteirão”. Se fôssemos descrever o que é ser um solteirão, bastaria dizer que é [+MACHO], [+ADULTO] e [-CASADO]. Ou seja, *bachelor* seria uma pessoa do sexo masculino, adulto e não casado. Porém, essa visão parte da perspectiva do que se chama de *T-Semantics*, isto é, a semântica das condições de verdade, o que

segundo o autor, não daria conta do significado real da palavra. O que Fillmore propõe é a noção de *U-Semantics*, a semântica da compreensão, que se oporia à outra. Através dessa proposta, o autor questiona o motivo pelo qual um padre não pode ser considerado um solteirão, uma vez que ele se adequa a todas as características esperadas para ser um *bachelor*. No entanto, o celibato não o coloca em uma categoria de “candidato ao casamento”, porque não há a expectativa por parte da sociedade de que um padre se case dentro da cultura cristã. Aqui o enquadre precisa ser outro, visto que se trata de um *frame* da religião católica.

Em suma, o conceito de *frame*, de acordo com Fillmore (1982, p.111) é definido da seguinte maneira:

(...) qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira, que para se compreender um deles, precisa-se entender a estrutura completa na qual ele se encontra. Quando algum elemento dessa estrutura é introduzido em um texto ou em uma conversa, todas as outras são automaticamente disponibilizadas.²

Um *frame* seria uma estrutura de conceitos relacionados e que se ativam mutuamente, formando um contexto que é cognitivamente ativado a partir de uma palavra ou expressão. Essas palavras só fazem sentido, porque o conhecimento de mundo é ativado através de uma estrutura cognitiva, ou seja, os *frames*. Um único *frame* reuniria todo um conhecimento compartilhado por uma comunidade em relação a expectativas socioculturais.

²No original: “[...] any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits, when one of the things in such a structure is introduced into a texture into a conversation, all of the others are automatically made available” (Fillmore, 1982, p.111).

A semântica de *frames* foi discutida posteriormente por diversos autores, como Lakoff (1987) e o conceito de MCI (Modelo Cognitivo Idealizado) Langacker (1987) com as noções de Domínio.

Posteriormente, o linguista George Lakoff (1987), propôs o conceito de MCI (Modelo Cognitivo Idealizado), em seu livro *“Women, Fire and Dangerous Things”*. O autor partiu do conceito de *frame*, proposto por Fillmore (1982), e uniu-o à noção de categorização para explicar o conceito de “categorias radiais”. Poder-se-ia dizer que esta noção de MCI é um refinamento da ideia inicial de Fillmore.

Conforme Lakoff (1987), o fator sociocultural desempenha um papel importante na relação entre o ser humano e o mundo, visto que é a partir desta interação que o homem adquire conhecimento, que será organizado em estruturas complexas na mente humana. Dessa forma, “todo o conhecimento de mundo é armazenado em estruturas mentais permanentes denominadas de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)” (FONTES e FERRARI, 2010). Os MCIs, segundo Lakoff (1987), são estruturas cognitivas que representam a realidade a partir de um processo de idealização do mundo em que vivemos. Essas estruturas surgem de traços compartilhados socialmente a partir de experiências concretas.

Como exemplo do que se chama de MCI, Fontes e Ferrari (2010, p. 32) lançam mão de um exemplo para ilustrar o significado do termo. As autoras analisam a seguinte frase: “Este rapaz é estranho, não gosta

de futebol.” Para entender a frase, é preciso acionar o modelo cognitivo idealizado de que todos os homens gostam de futebol. O estranhamento acerca do rapaz “não gostar” advém dessa idealização que é socialmente compartilhada e convencionalizada entre os membros de uma sociedade.

Mudança de frame: Frame shifting

A Mudança de *Frame*, ou *frame-shifting*, é um processo que explica a capacidade que os seres humanos têm de inferir e pressupor acerca de aspectos não mencionados, antevedendo possíveis ações e resultados no decorrer da interpretação do discurso. De acordo com Coulson (2001, p. 51), o homem tem a capacidade de construir novos *frames* à medida que os significados vão se construindo no discurso. Dessa forma, “quando interpretamos objetos, ações e eventos, invocamos constantemente *frames* a partir do conhecimento prévio, a fim de estruturar expectativas e fazer inferências que vão além do que está imediatamente presente.” (COULSON, 2001, p.34)³

O processo de Mudança de *Frame* se torna mais evidente em piadas, de acordo com Coulson (2001). As piadas foram feitas para violar expectativas do ouvinte/leitor em relação ao conhecimento prévio de cenários típicos (COULSON, 2001, p. 49), visto que elas sugerem que as pessoas são capazes de ir além do conhecimento básico para construir significados criativos e nada convencionais. O significado de um item lexical depende do contexto em que ele se apresenta, podendo assumir um caráter não con-

venicional. Em virtude disso, pode ocorrer uma alteração da inferência inicial por não se adequar ao *frame* da piada que está sendo contada.

Com relação aos significados não convencionais, a todo o momento o ser humano busca preencher as possíveis lacunas em sua compreensão e a reanálise semântica é a solução para a interpretação desses significados, sucedendo importantes alterações na mensagem final, modificando a forma como o ser humano interpreta os significados dos itens lexicais já armazenados, por isso são criados novos *frames* para que esse problema seja solucionado. Segundo Coulson (2001, p. 69):

*“(...) o significado do nível da mensagem é influenciado pelas palavras específicas que ocorrem na frase. A reanálise lexical pode desencadear uma reanálise pragmática que resulta em alterações substanciais na representação do nível da mensagem. Da mesma forma, a escolha de um novo frame pode mudar a forma como interpretamos os significados das palavras anteriormente encontradas.”*⁴

Em suma, Coulson (2001) busca explicar essa tensão entre a natureza estática dos *frames* e a flexibilidade do uso da linguagem através dos “saltos semânticos” (*Semantic leaps*), entendendo como essa dinâmica pode revelar a natureza da informação evocada na memória de longo prazo e como ela se integra na construção de significados. Para tal, foi exposto teorias.

³ No original: “When interpreting objects, actions, and events, we constantly invoke frames from back-ground knowledge to structure expectations and make inferences that go beyond what’s immediately present.” (COULSON et al, 2006, p.34).

⁴ No original: “the message-level meaning is influenced by the particular words that occur in the sentence. Lexical reanalysis can trigger pragmatic reanalysis that results in substantial alteration to the message level representation. Similarly, the choice of a new frame may change how we interpret the meanings of previously encountered words.” (COULSON, 2006, p. 69)

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como principal objetivo compreender a dinâmica dos *frames* e interpretações de mundo dentro de um mesmo território, que outrora fora dividido por um muro. Os dados para a pesquisa foram retirados de sites de jornais e revistas alemães e de redes sociais como Instagram, a fim de entender como os povos da antiga Alemanha Oriental e Ocidental se veem a partir de pistas linguísticas estruturais e lexicais. Serão analisados em específico os usos nominalizados dos adjetivos “Wessi” (alemão oriental) e “Ossi” (alemão ocidental) em piadas e memes dentro deste contexto histórico da Guerra Fria.

Os dados foram analisados de acordo com as seguintes hipóteses:

1. Há uma dificuldade de integração entre a antiga Alemanha Oriental e Ocidental até os dias de hoje, apesar de o muro não existir mais.
2. Os *frames* relacionados aos termos Ossi e Wessi são ativados a partir de pontos de vista distintos referentes aos dois grupos.

No que tange ao tipo de investigação, a presente pesquisa constitui-se de uma análise de corpus, buscando selecionar as estruturas linguísticas relevantes, a partir de memes e piadas, para se compreender a ativação dos *frames* a partir de diferentes perspectivas.

ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão analisados dois dados à luz da teoria apresentada.

Abaixo, encontram-se duas piadas, uma sob a perspectiva do *Wessi*, habitante da Alemanha Ocidental, e outra sob o olhar do *Ossi*, morador da Alemanha Oriental. Ambos tratam do ponto de vista que um apresenta acerca do outro. Antes de analisar os dados, é preciso compreender a origem dos termos *Ossi* e *Wessi* e os *frames* relacionados a eles.

Durante a Guerra Fria (1947-1989), o território alemão foi dividido em dois eixos: Capitalista, dominado pelos Estados Unidos, França e Inglaterra e o Comunista, sob o poder da antiga União Soviética. Os EUA e os demais aliados dominaram o território que pertencia ao oeste da Alemanha, o ocidente. Já a URSS ocupou o lado leste do país, o oriente. Em alemão, as palavras que designam oeste e leste são, respectivamente, “West” e “Ost”. Dessa forma, surgiram os termos “Wessi”, para se referir ao morador da Alemanha Ocidental e “Ossi”, para Oriental.

Os elementos constantemente associados ao *frame* de *Ossi*, a partir da visão do *Wessi*, são: pobreza, atraso tecnológico e social, ditadura, escassez, trabalho árduo, espionagem, entre outros. Já para o *frame* de *Wessi*, sob a perspectiva do *Ossi* são: arrogância, dinheiro, não gostar de trabalhar, materialista, americanizados, riquezas, tecnologia, dentre outros, de acordo com DIEHL e Müller (2022, p.225). Essas características também podem ser confirmadas ao longo das análises das piadas.

Perspectiva do Wessi para o Ossi

Alemão: “Was hat ein DDR-Bürger gemacht, wenn er eine Schlange gesehen hat? – Er hat sich angestellt.” (DIETER, F, 2010, p. 7)

Tradução: O que um cidadão da RDA

(República Democrática Alemã) fez, quando ele viu uma fila? – Ele entrou na fila.

Para que a piada produza sentido, é preciso entender a relação entre “Ossi” e a “fila”. Dessa forma, se faz necessário acessar um conhecimento estruturado, que teve origem a partir do contexto histórico, econômico e social da época da Guerra Fria (1947-1989). Em virtude do regime que se estabelecia na Alemanha Oriental, a escassez de ofertas de produtos e alimentos se fazia presente no território, enquanto que na Alemanha Ocidental, os cidadãos tinham acesso ilimitado a todos os produtos, visto que a oferta era farta. Para se comprar frutas, carnes, legumes e outros alimentos, era preciso que os *Ossis* se organizassem em filas que poderiam durar de 2 a 3 horas de espera para terem acesso a apenas dois ou três tipos de verduras na feira. Não havia fome, apenas escassez de oferta. Quando se queria ter um telefone ou um carro, era preciso entrar em uma fila de espera que poderia durar anos.

Por conta dessa realidade, construiu-se nas mentes dos alemães esse *frame* de “fila de espera”, um conhecimento estruturado com base na experiência e armazenado na memória de longo prazo dos indivíduos da época (FILLMORE, 1982). A palavra “fila” fora deste contexto não faria sentido, mas a partir do ponto de vista dos *Ossis* e dos *Wessis* no contexto da Alemanha dividida, a palavra “fila” ativa um *frame* próprio do contexto da época. Normalmente a palavra “fila” evoca a imagem de pessoas organizadas uma atrás da outra esperando por algo. No entanto, aqui não assume apenas esse significado. Sob a perspectiva do *Wessi*, isto era um motivo de piada, visto

que eles não precisavam se colocar em filas para conseguir o que queriam. Quando a palavra é vista dentro sob o ponto de vista do *Wessi*, assume-se o sentido negativo de escassez, de pobreza e de uma vida precária, satirizando o fato de que, quando um *Ossi* vê uma fila, ele instantaneamente se coloca nela mesmo sem saber o motivo, porque para eles era uma situação comum e corriqueira. Através dessa relação, a piada produz um sentido cômico, porque em uma situação normal, quando uma pessoa se depara com uma fila, não é esperado que ela entre e espere por horas nela. O fato de o *Ossi* se colocar prontamente na fila produz uma quebra de expectativa e uma mudança de *frame*, que, segundo Coulson et. al (2006), é a função primária das piadas: quebrar expectativas, fazendo com que o ouvinte/leitor ressignifique os sentidos através da criação de um novo *frame*.

Quanto à especificidade do sujeito da sentença “*Ossi*”, poder-se-ia utilizar outras expressões para designá-lo, como “habitante da Alemanha Oriental”, “oriental” ou “alemão”. Mas a escolha do termo “*Ossi*” torna mais específico, fazendo com que o ouvinte/leitor acesse um conhecimento complexo, evocando através do léxico “*Ossi*” o domínio fonte (LANGACKER, 1987), que seria a Guerra Fria, levando ao símbolo do “Muro de Berlim” que dividia Ocidente x Oriente. A escolha do termo “*Ossi*” perfila o cidadão alemão que mora na Alemanha Oriental, colocando-o em proeminência, isto é, destacando este *frame*. Segundo Fillmore (1982), é preciso compreender toda uma estrutura completa para se compreender um conceito, pois todos eles estão interligados e relacionados,

de maneira que, quando introduzidos em alguma conversa, todas as outras características também são ativadas. Dessa forma, para compreender o que é *Wessi* e *Ossi* dentro do contexto da piada, é preciso acessar o conhecimento complexo por completo, visto que, quando essas palavras são pronunciadas, o conhecimento como um todo é evocado junto com todas as suas características.

Perspectiva do Ossi para o Wessi

Alemão: “Was ist der Unterschied zwischen einem Fuchs und einem Wessi? Der Fuchs ist schlau und stellt sich dumm. Der Wessi macht es anders rum.”

(Fonte: <https://www.witze.tv/lustige-witze/was-ist-der-75/> - último acesso em 04 de setembro de 2022)

Tradução: Qual é a diferença entre uma raposa e um *Wessi*? A raposa é esperta e se faz de burra. O *Wessi* faz o contrário.

Para compreender esta piada, é preciso entender como o *Ossi* concebe o *Wessi* em termos de personalidade. Sob o ponto de vista do alemão oriental, o *Wessi* possui algumas características negativas, e uma delas é a arrogância. Essa característica faz parte do *frame* do alemão ocidental, como uma característica desta categoria, a partir do conhecimento estruturado do *Ossi* e através do uso do adjetivo “*inteligência*”, evoca-se a imagem de “*arrogância*” presente no *frame* de *Wessi*. Essa visão surgiu através de experiências concretas (FILLMORE, 1982) e é compartilhada socialmente.

Para eles, os alemães ocidentais assumem uma postura de “*sabe-tudo*” e isso resultou em um termo, a saber “*Besser-Wessi*”, que teve origem na

palavra “*Besserwisser*”, que é a composição das palavras “*besser*” (melhor) e “*Wisser*” (sabichão). Através da substituição da palavra “*Wisser*” para “*Wessi*”, produz-se o humor.

Além disso, é preciso ativar também o conhecimento estruturado acerca do que é uma raposa, quais são suas características e o que ela representa. De acordo com as noções de Modelo Cognitivo Idealizado (LAKOFF, 1987), uma raposa é um animal extremamente inteligente e perspicaz, mas tenta aparentar menos do que ela realmente é durante a caça. A figura da raposa está presente em muitas fábulas como o lado forte das histórias, a saber: o ganhador, aproveitador e muitas vezes apresentando uma conotação negativa. Não é esperado pelas pessoas que uma raposa não seja inteligente. Por isso, a característica de “*inteligência*” é fortemente associada a este animal.

Nesta piada, é feita uma comparação através de uma metáfora. A figura da raposa é ativada na mente do leitor/ouvinte, colocando em proeminência apenas uma das características do animal, a “*inteligência*”. Já o *Wessi* diferencia-se da raposa por ser “*burro*”, mas tentar aparentar inteligência, isto é, *Wessi* não é uma raposa, mas sim o oposto.

Nesta piada também se observa o uso do adjetivo substantivado “*Wessi*” para designar o “*morador da Alemanha Ocidental*”. Conforme explicado na análise anterior, poderia ter sido utilizado um outro termo, no entanto, o uso do termo “*Wessi*” coloca em proeminência um dos *frames* de uma estrutura política, ideológica e geográfica complexa, que é composta de outros *frames*, como o Muro e a Guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfocou as divergências entre os *frames* dos *Ossis* e dos *Wessis*, a partir da Noção de *frame* (FILLMORE, 1982), MCI - Modelo Cognitivo Idealizado (LAKOFF, 1987) e a noção de *Frame-shifting* (COULSON et al., 2006), reunindo piadas e memes retirados de jornais, revistas e redes sociais. Os resultados

indicaram que os *frames* relacionados aos termos *Ossi* e *Wessi* são ativados de pontos de vistas diferentes, sempre mostrando que um apresenta uma visão negativa a respeito do outro. Essa visão pode contribuir para a dificuldade de integração entre os dois grupos. Os *frames* ativados baseiam-se na experiência histórica, social e econômica da época e perdura até os dias de hoje e isto pode ser percebido

através das piadas.

Os termos *Ossi* e *Wessi* são utilizados nas piadas com uma conotação negativa, evocando todos as demais características associadas a esses *frames*, embora hoje em dia os termos tenham se resignificado bastante, assumindo também uma ideia positiva, que pode apontar uma recategorização e resignificação de *frames*, que merecem ser investigados futuramente. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COULSON S. *Semantic leaps: Frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001
- DIEHL, N.; MÜLLER, D. "Wir sind ein Volk." – "Ja, wir auch!", *Humoristische Zugänge zum Stereotyp des "Ossis"*. Universidade de Giessen: <https://jilupub.ub.uni-giessen.de/handle/jilupub/673>, 2022.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2011
- FILLMORE, Charles. Frame semantics. In: *The Linguistic Society of Korea (Eds.). Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982.
- FILLMORE, J. Frame and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, v 6, n. 2, Dec. 1985, 222 - 254
- FONTES, V.M. ; FERRARI, L. V. Dêixis e mesclagem: a expressão pronominalizada "a gente"; como categoria radial. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Vol. 6, n. 2, 2010. <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica> Acesso em 15 de janeiro de 2022, 30-46.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Standford: Satanfort University Press, 1987.
- MOREIRA, A.; Salomao, M. M. Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de Frames. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 56, n. 2, p. 491-521, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000200007 . (Acesso em: 23 outubro de 2020)
- WACKEL, D. *300 Witze über Ossis: eine Banane rennt durch Ost-Berlin*. Knauer-Taschenbuch-Verlag, 2010. <https://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL1356439-17398,00-BANANA+ERA+ARTIGO+DE+LUXO+-NA+ALEMANHA+ORIENTAL.html> (Acesso em 23 de janeiro de 2021)
- <https://www.witze.tv/lustige-witze/was-ist-der-75/> (Acesso em 04 de setembro de 2022)

Erklärvideos zur Grammatikvermittlung – Fördermöglichkeiten **mittels** **multimedialen Lernens**¹

Katharina Wedler | Goethe-Institut Peru

Digitalisierung kann neue Zugänge zu Wissen schaffen und bietet die Chance, alternative Lehr- und Lernszenarien zu etablieren, die sowohl für den Lernenden als auch Lehrenden lernfördernd sein können. Wissensvermittlung kann durch digitale Werkzeuge neu verhandelt werden, was gerade in den Bereichen, in denen es schwer zu sein scheint, auszubrechen, als Brückenfunktion dienen kann. Eine mögliche Bereicherung durch Digitalisierung wäre im Grammatikunterricht denkbar: „Es war und ist also an der Zeit den alten Anlauf immer wieder neu zu machen“, so Klotz und Peyer auf den traditionellen Grammatikunterricht in den Schulen bezugnehmend (1999, 6). Geht man davon aus, dass die Prozessqualität des Unterrichts auch von der den Unterricht gestaltenden Lehrperson abhängt (Kleinbub 2014, 136), muss bereits im Bereich der Lehramtsausbildung interveniert werden. Anhand einer Studie zeigen Spreckels & Trojahn (2016) bezüglich der Grammatikvermittlung ein Problemfeld auf, das auch Ausgangspunkt für die methodische Durchführung war, welche in diesem Artikel erläutert werden soll: das Erklären. In dem vorliegenden Artikel soll gezeigt werden, wie mittels Erklärvideos sowohl die Diskursart Erklären reflektiert als auch Medienbildung und Medienkompetenz angehender Lehrkräfte geschult wird.

DIGITALISIERUNG, DEUTSCHUNTERRICHT UND DEUTSCHDIDAKTIK

Der Alltag der Lernenden sowie der Lehrenden erschließt sich zunehmend über digitale Medien, durch die

sich Kommunikation verändert, sowie Habitus und Formen des Seins. Mit dem Handlungskonzept zur „Bildung in der digitalen Welt“ hat die KMK (2016) sechs Kompetenzbereiche, die Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen und Schulformen

in unterschiedlichen Niveaustufen erwerben sollten, formuliert. Bereits 1995 beschloss die BLK die Berücksichtigung von Medien im Deutschunterricht. Betrachtet man jedoch den Schulalltag und setzt diesen mit dem Lehren und Lernen in den Schulen in Verbindung, so fällt auf, dass gerade die Leitmedien Internet und Computer und die damit einhergehenden zahlreichen Anwendungsfelder stark unterrepräsentiert sind – auch nach der Pandemie. Große Hoffnungen wurden in den 2019 verabschiedeten DigitalPakt Schule (BMBF) gesetzt, einer Finanzierungshilfe seitens des Bundes für Länder und Gemeinden zur Investition in die digitale Bildungsinfrastruktur. Neben der Ausrüstung ist jedoch auch das methodisch-didaktische Wissen um die Nutzung jener Geräte und Werkzeuge für den erfolgreichen Einsatz im Bildungssektor elementar. Die schleppende, jedoch dringend notwendige technische Unterwanderung der Schulen be-

¹Ich möchte Prof. Dr. Miriam Langlotz für ihre Unterstützung und ihre hilfreichen Hinweise danken.

gründet Wampfler (2017, 18) mit institutionellen Begebenheiten. So werden rasante Entwicklungen, die bildungspolitisch im Kontext Schule diskutiert werden, nur schlecht angepasst. Zudem fehlen Weitsicht und Mut zu einem Perspektivwechsel. Neben der geäußerten Kritik gibt Wampfler (ebd., 39f.) im Anschluss an die „12 Merkmale guten digitalen Deutschunterrichts“ Beispiele für Projektarbeiten und Unterrichtseinheiten und kommt damit einer immer wiederkehrenden Forderung nach praktischen, fachbezogenen Anwendungsbeispielen nach (u.a. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, 8). So verwiesen auch die Herausgeber der Ausgabe *Digitale Medien im Deutschunterricht* (2014) in ihrem Vorwort auf konkrete, stark frequentierte Anwendungsfelder, die auch für den Deutschunterricht relevant sein könnten: „Textverarbeitungsprogramme, Präsentationssoftware, Kommunikations- und Kooperationsmedien und (...) hypertextuelle Darstellungs- und Narrationsformen“ (Frederking et al. 2014). Am Beispiel einer in der Primarstufe durchgeführten Studie, dem Scratch-Projekt (2016) zeigt Anders (2018) auf, wie die Kinder vom *User* zum *Maker* werden. Es gilt, das Medium als solches zu begreifen und aus ihm heraus zu schöpfen, um neue Formen des Lehrens und Lernens zu generieren. Das bedeutet, dass Lehrpersonen zunächst Lernziele definieren und anschließend die sich daraus ergebende Innovationen durch den Einsatz von Medien reflektieren. Als eine Lehr- und Lerninnovation wird das selbstproduzierte Erklärvideo verstanden, das im Folgenden nun auch Gegenstand der Betrachtung sein soll.

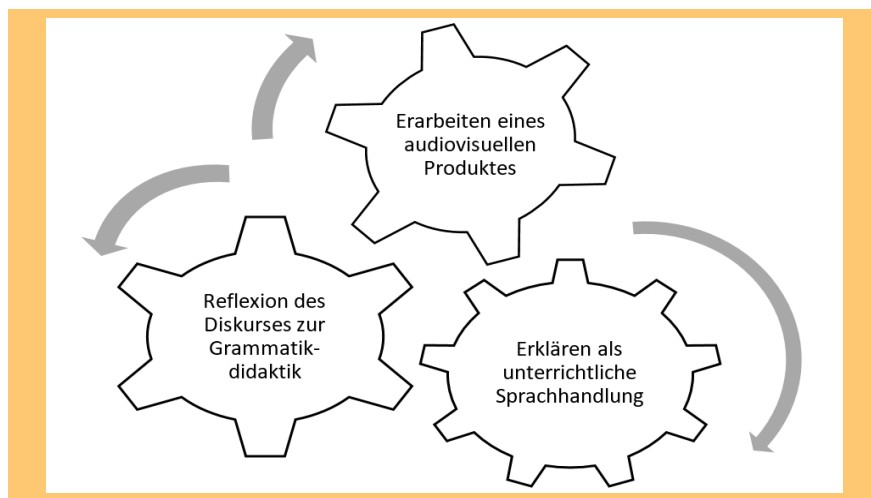
SEMINARKONZEPT: FÖRDERUNG SPRACHLICHER KOMPETENZEN DURCH DIE NUTZUNG AUDIOVISUELLER MEDIEN

Unter Bezugnahme auf Baackes Ansatz zur Medienpädagogik (1997) sowie die Dimensionen von Medienkompetenz als pädagogisches Konzept (2001) wurde das sprachdidaktische Seminar mit dem Fokus auf Grammatikvermittlung mit einem Praxisbezug verknüpft. Das Ziel des Seminars bestand darin, das individuelle Sprachhandeln- das Erklären - angehender Lehrkräfte zu erproben und zu beurteilen.

Diesem Ansatz folgend wurden nun Erklärvideos genutzt und keine Videovignetten. Analysekompetenzen könnten auch anhand des Einsatzes von Videovignetten geschult werden. Das würde jedoch bedeuten, Videographien im Rahmen eines authentischen Unterrichtssettings anzufertigen, da kaum Videographien von Domänen des Deutschunterrichts existieren (Stahns & Bremerich-Vos 2013: 154; Kleinbub 2014: 138). Das Erstellen eigener Videographien führt jedoch zu enormen rechtlichen und organisatorischen Herausforderungen (Knapp & Ricart Brede 2012,

Kleinbub 2014). Das Potential empirischer Forschungsansätze für die professionsorientierte Lehrerbildung wurde u.a. durch die Videostudie VERA - Gute Unterrichtspraxis aufgezeigt, ebenso der Bedarf an authentischen Unterrichtssettings (Eichler 2007). Auch ein Einsatz von Fremdvideovignetten ist eruiert worden, jedoch aufgrund des deskriptiven Charakters abgelehnt worden, da gerade das Sprachhandeln erprobt werden sollte. Anhand einer Pilotierung an der Technischen Universität Braunschweig konnte eine größere Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf den Lernerfolg durch das autonome Erstellen von Erklärvideos nachgewiesen werden (Langlotz et al. 2018). Ausgehend von der positiven Evaluationen des Lehr-/Lern-Konzeptes wurde das Vorgehen für das dem Artikel zugrunde liegende Seminar adaptiert. Für das Seminarkonzept bedeutet dies die Berücksichtigung der Verflechtung verschiedener Vermittlungsebenen:

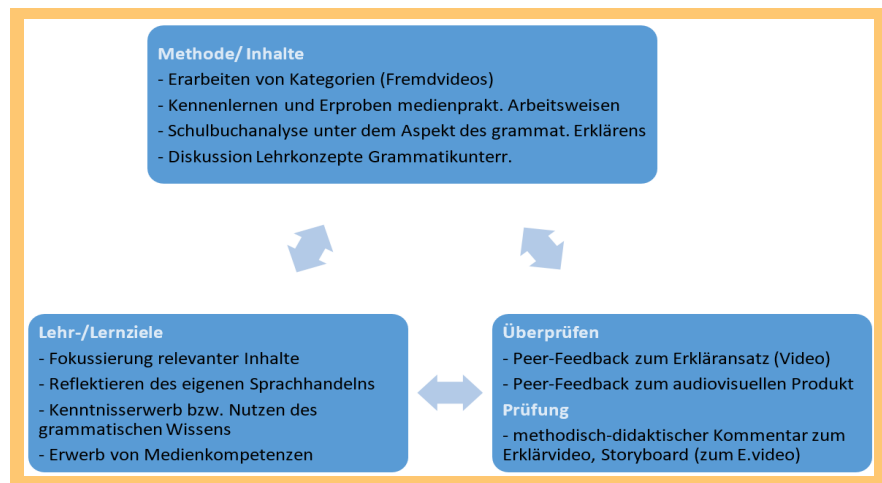
- die Reflexion des Diskurses zur Grammatikdidaktik
- das Erklären als unterrichtliche Sprachhandlung
- das Erarbeiten eines audiovisuellen Produktes.



Grafik: Verflechtung der drei Arbeitsbereiche innerhalb des Seminars „Förderung sprachlicher Kompetenzen durch audiovisuelle Medien“.

Das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Arbeitsbereiche spiegelt sich auf der Erarbeitungs- und Vermittlungsebene wieder. Ausgehend von den Lernzielen muss sichergestellt werden, dass die benötigten Teilkompetenzen, die im Constructive Alignment veranschaulicht dargestellt sind, durch den Inhalt des Seminargeschehens erreicht werden können. Bei der audiovisuellen Vermittlung selbstgewählter grammatischer Inhalte in potentiell heterogenen Klassen sollen grammatikdidaktische und pragmatische Aspekte berücksichtigt werden. Das Erklärvideo wird für den potentiellen Einsatz in der Schule erarbeitet. Die Zielgruppe musste demnach von den Studierenden definiert werden. Mit dem Ziel den eigenen Erklärprozess zu reflektieren, indem ein Erklärvideo zu einem grammatischen Thema produziert wird, werden folgende Teilkompetenzen erlangt: (1.) Fokussierung relevanter Inhalte, (2.) Reflektieren des eigenen mündlichen Erklärens im Kontext einer (quasi) Lehrsituation, (3.) Kenntnisse und Reflexion der (Schul)grammatik (DaM, DaF, DaZ), (4.) Erwerb von Medienkompetenzen nach Baacke (1997). Baacke verortet Medienkompetenz als Diskurs zur Informationsgesellschaft und spricht sich für einen ideenreichen und kritisch-reflexiven Gebrauch der Medien aus. Medienkompetenz umfasst nach dem Bielefelder Medienkompetenzmodell (Baacke 2001) vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Dies lässt sich auch am Constructive Alignment des Seminars nachzeichnen.

Zusätzlich zur Vermittlung inhaltlich relevanter Themen im Bereich der Grammatikvermittlung muss im



Grafik: Constructive Alignment des Seminars „Förderung sprachlicher Kompetenzen durch audiovisuelle Medien“.

Seminar in die Methodik eingeführt werden, sodass eine Prüfungsleistung, zum selbstproduzierten Erklärvideo abnehmbar ist. Neben dem Erklärvideo ist der methodisch-didaktische Kommentar, in dem Aufbau und didaktisches Vorgehen innerhalb des Videos fachbezogen und inhaltsbezogen erläutert wird, Teil der Prüfungsleistung.

Zur inhaltlich korrekten und didaktisch adäquaten Darstellung des Gegenstandes sowie zur medialen Umsetzung erhalten die Gruppen während des Seminars Peer-Feedback. Dieses kann im methodischdidaktischen Kommentar reflektiert werden.

HERAUSFORDERUNG GRAMMATIKVERMITTLUNG

Das Erklärvideo dient der Vermittlung grammatischer Inhalte und wird im Rahmen des Seminars in mehrfacher Funktion eingesetzt. Einerseits ist es ein Werkzeug, durch das angehende Lehrkräfte durch das Erstellen des Sprachhandelns Erklären reflektieren sowie als Querschnittsthema Medienkompetenzen erwerben. Des Weiteren

wird ein eher unbeliebtes Thema zum Lehr-/ Lerngegenstand gemacht: der Grammatikunterricht. Warum ist der Grammatikunterricht in der Schule aber auch im Studium eher unbeliebt? Weth (2017, 8) beantwortet dies mit dem Verweis auf eine vermeintliche Abkopplung von der sprachlichen Kommunikation und sozialer Interaktion, wodurch der Grammatikunterricht aufgrund der normativen Ausrichtung trocken und kontextfrei erscheint. Renkl (1996) bezieht die Dissonanz auf die isolierte Vermittlung gelehrten Wissens, welches als „träges Wissen“ bezeichnet wird. Grammatisches Können entsteht im Sprachgebrauch und kann genutzt werden, ohne explizites Wissen zum grammatischen Gebrauch vorzuweisen. Feilke und Tophinke (2016, 4) fügen dem hinzu, dass im schulischen Kontext das Kompetenzziel Grammatisches Können sei und dieses im Gebrauch stattfinden kann. Sie schlagen ein implizites und beispielerorientiertes grammatisches Lernen vor. Zudem empfehlen sie die Vermittlung grammatischer Inhalte gekoppelt an Texthandlungstypen. Auf diese Weise findet kein separater Grammatikunterricht statt, sondern ein

kontextgebundener, handlungsbezogener und pragmatischer (ebd., 6f.). Diese innovativen Konzepte sind im schulischen Unterricht allerdings keine Selbstverständlichkeit. Daten eines Grammatikunterrichts interpretierend beschreiben Spreckels und Trojahn (2009) den Grammatikunterricht als explizit, der thematisch isoliert und nicht integriert durchgeführt worden ist. Ihr Fazit: Das Erklären im Grammatikunterricht kommt zu kurz (ebd., 146).

Ob alternativen Konzepten² im Grammatikunterricht nachgegangen wird, hängt Bredel (2013, 243) zufolge beispielsweise von folgenden Faktoren ab: Vorstellen der unterschiedlichen Modelle im Zuge der Lehramtsausbildung, Vorhandensein und Zugänglichkeit zu didaktisch aufbereiteten Materialien, institutionelle Bereitschaft und Unterstützung.

Grammatik als Lehrgegenstand in Schule und Universität

„Wie viel Grammatik braucht der Mensch“, fragte Konrad Gaiser im gleichnamigen Artikel, der 1950 erschien und bis heute in seiner grundsätzlichen Debatte zu Sinn und Zielen, Inhalten und methodisch-didaktischer Konzeption schulischen Grammatikunterrichts diskutiert wird. Nach einer Befragung unter Studierenden zur Grammatikbiografie stellte Bremerich-Vos (1999c, 36ff) ebenfalls fest, dass den Lernenden oft die Zielsetzung des Grammatikunterrichts verborgen bliebe und der Zweck eines solchen sich ihnen erst beim Erlernen einer Fremdsprache of-

fenbare. Überdies stellte Habermann (2007) in einer quantitativen Studie fest, dass Lehramtsstudierende ein geringeres grammatisches Wissen als AchtklässlerInnen haben. Die Problematik - unzureichenden Wissens angehender Lehrkräfte im Bereich der Grammatik - ist im Bereich des Lehramtsstudiums ortsunabhängig zu beobachten und wird im wissenschaftlichen Kontext auf Tagungen³ und in Fachtexten⁴ diskutiert. Nötig sind im germanistischen Lehramtsstudium daher zweierlei: Sicherung grammatischen Fachwissens und Vermittlung zur didaktischen Gestaltung eines Grammatikunterrichts unter Einbeziehung aktueller Konzepte.

Der Diskurs zur Grammatikdidaktik

Innerhalb des grammatikdidaktischen Diskurses wird sich unter mit der Frage nach dem entsprechenden Grammatikunterricht befasst, der grammatisches Wissen und/oder Können begünstigt (Bredel 2013, Feilke & Tophinke 2016). Obwohl mit dem Spracherwerbsprozess auch grammatisches Können einhergeht, ist dieses nur implizit vorhanden, wird jedoch mit dem Schuleintritt zum expliziten Gegenstand des Grammatikunterrichts. Gemäß schulischer Bildungspläne sind grammatische Themen im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch“ verankert. Das grammatische primärsprachliche Können steht dem Begriff des grammatischen Wissens gegenüber, dem Vermögen über Sprache zu reflektieren, was durch

Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit markiert sein kann (u.a. nach Binanzer & Langlotz 2018). Welche Funktionen nehmen im Hinblick auf den Grammatikunterricht nun grammatisches Wissen und Können ein und wie könnte durch das grammatische Wissen primärsprachliches Können etabliert werden (Binanzer & Langlotz 2018)? Darauf gibt es in der Forschung noch keine eindeutige Antwort. Bis auf die Studie von Klotz (1996) gibt es im Bereich des muttersprachlichen Grammatikunterrichts kaum Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum, die Effekte von Grammatikunterricht auf das grammatische Können belegen (Feilke / Tophinke 2016, 7). Zu den in der Literatur unterschiedenen Konzepten grammatischen Unterrichtes (traditioneller Grammatikunterricht, funktionaler Grammatikunterricht, situativer Grammatikunterricht, Grammatikwerkstatt) gibt es sowohl zum Ausbau grammatischen Könnens als auch zum Ausbau grammatischen Wissens keine belastbaren Ergebnisse (Binanzer / Langlotz 2018, 225).

Einbeziehen des Diskurses im Rahmen des Seminars

Zunächst wird im Seminar die Herausforderung des Grammatikunterrichts thematisiert. Dazu bereiten die Studierenden in selbstgewählten Zweiergruppen Texte⁵ vor, die auf der universitären Courseware zur Verfügung gestellt werden. Diese lesen sie und visualisieren die wichtigsten Eckpunkte im Sketchnote Stil,

²Neben dem traditionellen Grammatikunterricht gibt es folgende Konzepte der Grammatikvermittlung: der situative Grammatikunterricht, der funktionale Grammatikunterricht, die Grammatik-Werkstatt.

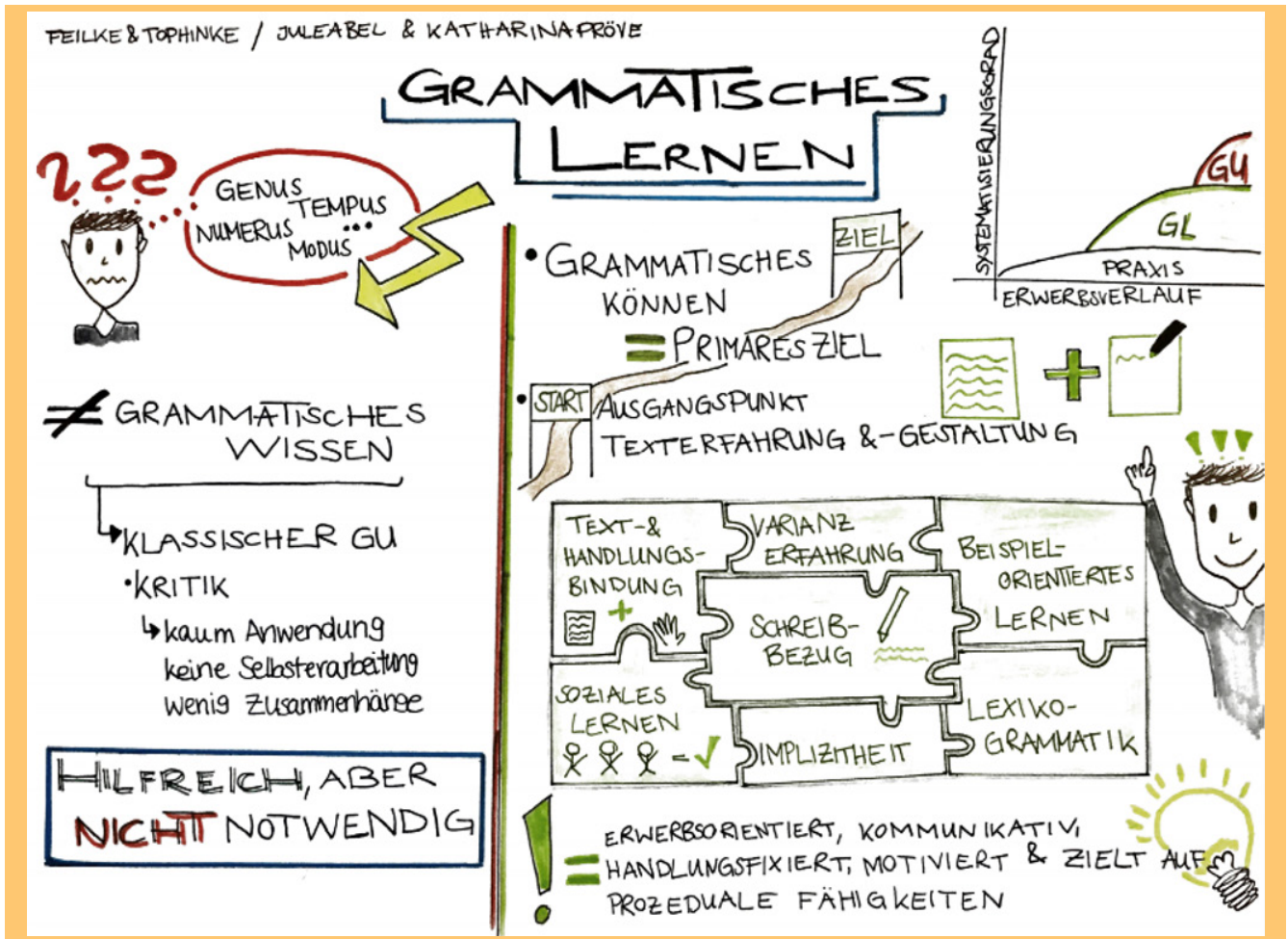
³Sabrina Geyer: Grammatikunterricht fängt in der Hochschule an, Vortrag auf dem SDD, 2018.

⁴Schäfer / Sayatz (2017). Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 42(2), S. 221–255.

⁵Texte: Eichler (2007) Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen – Bemerkungen zu einem lernbegleitenden Grammatikunterricht in der Sekundarstufe., (2) Feilke / Tophinke (2016) Grammatisches Lernen., (3) Funke (2014). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können,

(4) Bredel (2013) Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, S. 226-242. (5) Bredel (2013) Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht,

S. 105-129., (6) Gornik (2010) Über Sprache reflektieren: Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit.



Grafik: Bel / Pröve, WS 2018/19.

wodurch eine erste Heranführung an das Visualisieren komplexer Inhalte stattfindet. Auf der Couseware werden den Studierenden auch Visualisierungsbeispiele gegeben.

Indem sich Studierende kritisch mit grammatischem Lehren und Lernen auseinandersetzen, sollen Stärken und Schwächen didaktischer Ansätze herausgearbeitet werden. Anhand der ausgewählten wissenschaftlichen Texte wird anschließend an die Präsentation der Poster die Debatte zur Vermittlung grammatischen Wissens und Könnens nachgezeichnet. Studierende bemängeln zumeist in Anlehnung an den aktuellen Diskurs, das Fehlen eindeutiger Konzepte, was den Wunsch nach einem Patentrezept verdeutlicht. Das

zu entwickelnde Video kann beispielsweise in Niedersachsen im Zuge des Schulpraktikums, das im zweiten Mastersemester stattfindet, im schulischen Kontext durch die Studierenden, die das Video erstellt haben, getestet werden. Dadurch nähern sich die Studierenden als angehende Lehrkräfte einer selbstreflexiven Auseinandersetzung und haben einen (schul-)praktischen Bezug. Doch auch durch die Einbindung der Videos im Seminar, wird die didaktische Aufbereitung kritisch reflektiert, sodass Studierende aufbauend auf die Auseinandersetzung mit grammatikdidaktischen Ansätzen diese in Bezug zum eigenen Erklären grammatischer Inhalte setzen können.

ERKLÄREN ALS HANDLUNGSKOMPETENZ

Das Erklären kann als eine Schlüsselkompetenz im Lehr-/Lernkontext bezeichnet werden, wobei der Terminus Erklären im wissenschaftlichen Kontext divers gefasst wird. So definiert Kiel (1999, 19) das Erklären als alltägliche Handlung im Unterricht. Grundlage einer guten Erklärung sind fundiertes und sprachliches Wissen und Können. Das heißt für das Seminarthema, Lehrende sollten sich auf ein linguistisches Verständnis stützen, um didaktisch agieren zu können und überdies in der Lage sein, das Wissen auf verschiedenen Ebenen zu erklären. Abgebildet wird die Verwebung

der Ebenen, dem technologischpädagogisches Inhaltswissen (Technological Pedagogical Content Knowledge) durch das TPACK Modell nach Mishra und Koehler (2006). Es besteht Ossner zufolge (2007, 223) ein enger Zusammenhang zwischen Wissen, Bewusstheit und Erklärung, weshalb Ossner auch die Hochschulen in der Pflicht sieht, Erklärkompetenzen zu vermitteln. Durch die intensive Auseinandersetzung mit komplexen und zumeist schwer zugänglichen grammatischen Themen kann das eigene Erklären geschult werden (Spreckels / Trojahn 2016, 148), was auch ein klares Ziel des hier beschriebenen Seminars darstellt.

Im Kontext des Erstellens eines Erklärvideos zu einem grammatischen Thema, sollen vor allem ERKLÄREN-WARUM und ERKLÄREN-WAS fokussiert werden. Als besonders erfolgreich sei Klein (2016) zufolge ERKLÄREN-WAS, „wenn die Adressaten ein Aha-Erlebnis haben“ (ebd., 30). Mitunter wird beim unterrichtlichen und wissenschaftlichen Erklären auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen, um darauf aufzubauen. ERKLÄREN-WARUM umfasst in diesem Zusammenhang Analogie- und Beispielerklärungen sowie funktionale bzw. kausale Erklärungen (ebd.). Konkret bedeutet dies, eine Kombination von Lehrendeninput, Erfragungs- und Übungsphase (Kotthoff 2010, 141). Das typisch unterrichtliche Erklären beschreibend hebt Morek (2012) das gemeinsame Erklären hervor, welches sie als orchestriertes Erklären vom solistischen Erklären abgrenzt, wobei „ein Explanandum über mehrere Antwort-Sequenzen zwischen der Lehrerin und mehreren

Schülern bearbeitet“ wird (ebd., 254). Ferner konnten Quasthoff / Morek (2015, 2) ausgehend vom Vergleich kommunikativen Verhaltens Jugendlicher in der Familie, Peer Groups und der Schule aufzeigen, dass wissensbasierte Aktivitäten wie das Erklären und Argumentieren bei einigen Probanden im privaten Kontext nie vorkamen, womit einigen Lernenden Erwerbserfahrungen zum Erklären im außerschulischen Raum fehlen. Vor diesem Hintergrund ist die explizite Vermittlung diskursiver Praktiken als Lerngegenstand im Unterricht für die Teilhabe zu gewährleisten (Quasthoff / Heller 2014, 19; Erath 2016, 24). Spätestens im Lehramtsstudium sollte diese Lücke geschlossen werden, weshalb Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, durch die diskursive Praktiken erprobt werden können. Ermöglicht wird dies beispielsweise durch das Erklärvideo, welches keineswegs ein neues Bildungsmedium ist. Bereits im Zuge der Schulfilmbewegung wurden in den 1920er Jahren Schulkinosäle eingerichtet und die Bildung anhand audiovisueller Medien im Curriculum eingebunden (Meister 2008).

DAS ERKLÄRVIDEO ALS MITTLER – EIN INSTRUMENT FÜR LEHRENDE UND LERNENDE

Laut JIM Studie (2016) nutzen Jugendliche Google und YouTube nicht nur zur Unterhaltung. Beide Plattformen werden auch für die Recherche schulischer Themen herangezogen. Rummeler (2017) bezeichnet die ARD/ZDF-Onlinestudie 2016 betrachtend Onlinevideos als neues Leitmedium.

Wie kann dieses Potenzial nun für den Deutschunterricht genutzt werden? Wie schwer es ist, neue Arbeitsformen im Schulalltag zu integrieren, zeigt sich auch am Grammatikunterricht. Oft liegen Theorie und schulische Praxis nicht so nah beieinander. Dem kann das eigene Ausprobieren entgegenwirken, indem bereits während der Lehramtsausbildung Medienkompetenzen erworben werden und anschließend in den schulischen Alltag übertragen werden. Gerade das Format des Erklärvideos bietet sich hier an, da die Schwierigkeitsgrade unterschiedlichen Ebenen an individuelle Bedarfe angepasst werden können. Zunächst lässt sich feststellen, dass Videoformate Lehrcharakter haben können. Um diesen zu spezifizieren, soll sich zunächst an die Kategorisierung der Onlinevideos nach Wolf (2015) orientiert werden. Im Bereich non-fiktionaler Sachfilme definiert Wolf zwei Achsen, die jeweils Unterscheidungsmerkmale beinhalten: Spielhandlung und Narration, Grad der Didaktisierung. Somit unterscheidet Wolf Filme, die enorm didaktisiert worden sind, jedoch nur eine geringe Narration und Spielhandlung aufweisen von jenen Filmen, die einen hohen Grad an Narration und Spielhandlung aufweisen, jedoch nur wenig Didaktisierung. Das Alleinstellungsmerkmal des Erklärvideos besteht in der Selbstproduktion (Wolf 2015, 123f.). In kurzer Zeit werden audiovisuell sehr theoretische und/oder komplexe und/oder abstrakte Phänomene, die im wissenschaftlichen Kontext oft bildungssprachlich dargestellt werden, in eine alltagsnahe Sprache übertragen. Wolf (2015, 2) benennt als Merkmal den informellen Kommunikationsstil, der auf YouTube

zur Verfügung stehenden Erklärvideos. Tatsächlich setzt sich dieser im Hochschulkontext nur bedingt durch. Ferner charakterisiert das Erklärvideo die gestalterische und thematische Vielfalt sowie die diversen Autorenschaften (Wolf 2015; Wolf / Kratzer 2015). Daraus ergibt sich, dass es mitunter eine hohe Anzahl Erklärvideos zu einem Thema geben kann. Wolf (2015,2) fasst zusammen, dass es ProduzentInnen mit unterschiedlichem Bildungshabitus gibt, sodass die Videos in ihrer medialen Gestaltung, inhaltlicher Aufbereitung, Kommunikationsstil und methodisch-didaktischem Herangehen unterschiedlich sind. Im Sinne eines heterogenen Lernumfeldes, können Erklärvideos durch die Pluralität dazu beitragen, verschiedene Lerntypen anzusprechen, sowie verschiedene Bedürfnisse und Lernstile zu bedienen. Auch die gemeinsame Rezeption von Erklärvideos im Seminarkontext hat diverse Präferenzen unter den Lernenden offenbart. Daraus lässt sich auch ein bedeutender Unterschied zwischen medialem Erklären und dem Erklären im Klassenzimmer ableiten: das Publikum. Insofern dem Erklärenden das Publikum bekannt ist und somit auch das Vorwissen und der Verständnishorizont, kann sich die erklärende Person darauf einstellen und den Prozess des Erklärens anpassen. Doch geht man beispielsweise von einem Erklärvideo zum „Prädikat“ aus, das für YouTube produziert wird, eint das Publikum das Unwissen zum Gegenstand, alle anderen Faktoren kann der Erklärende nicht kennen. Insofern mediales Erklären die Funktion des Mittlers übernimmt, und ein didaktisches Ziel verfolgt (Hellermann 2015, 283), sind Rahmenbedingungen einzu-

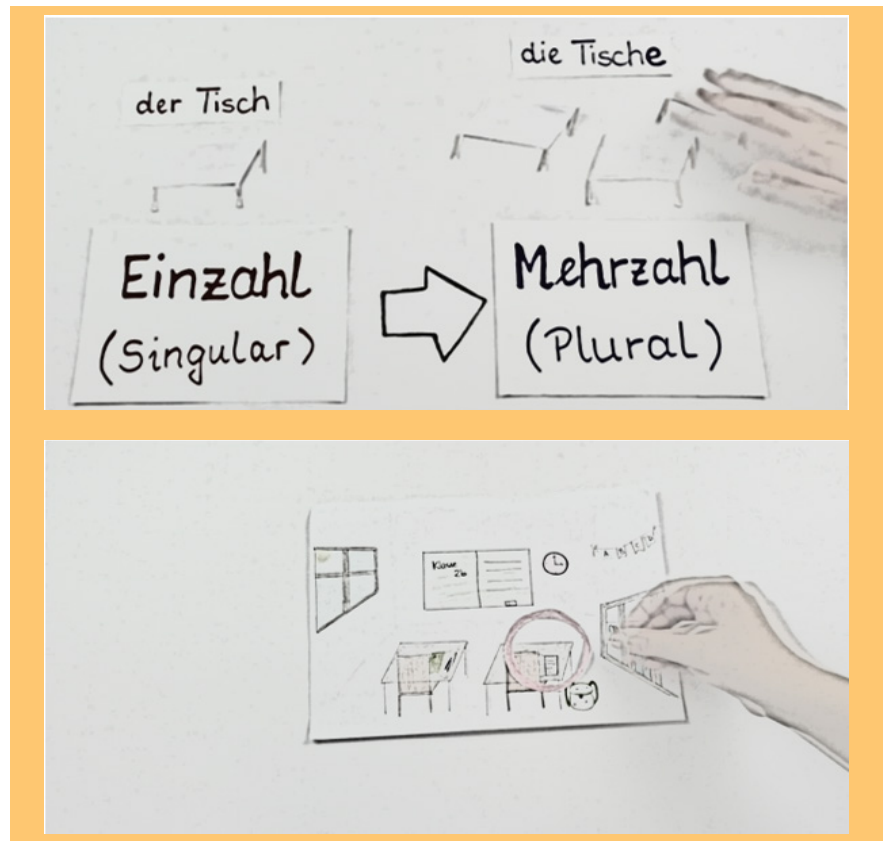


Abbildung: Auszüge aus einem studentischen Erklärvideo PLURALBILDUNG, SoSe 2017.

halten, die ein Verständnis beim Gegenüber hervorrufen. Das bedeutet beispielsweise, fachliche Korrektheit sollte gegeben sein, die Erklärung nachvollziehbar sein und somit weder über- noch unterfordern. Indem der Weg der Erkenntnis im Rahmen der Erklärvideos nachgebildet wird, sollen komplexe Sachverhalte nachvollziehbar werden. Dies wird in den Erklärvideos zumeist durch das Heranziehen eines lebensnahen Beispiels erreicht.

Die Studierenden haben als Rahmenhandlung in Anlehnung an die vorangegangene Schulbuchanalyse das Bild eines Klassenzimmers gewählt, aus dem systematisch alle Gegenstände im Singular und Plural benannt werden. An diesem Beispiel lassen sich zwei wesentliche Merkmale der Erklärvideos erkennen: Text-Bild Kohärenz und das Storytelling. Sind Bild und Text miteinander im

Einklang, kann der Rezipient von der doppelten Encodierung der Informationen profitieren (Paivio 1971; Levin 1982). Den Bildüberlegenheitseffekt begründet Weidemann (2006, 452) mit der besonderen Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses „durch die multikodale und multimodale Präsentationsweise von Film/ Video“. Aus diesem Grund muss auch darauf geachtet werden, Bilder nicht zu überladen. Überdies können Kroeber-Riel (1996) zufolge emotional aufgeladene Bilder leistungssteigernd sein. Kombiniert man nun diese konnotierten Bilder und eine daran anschließende Narration mit der Kontextualisierung des Inhaltes, spricht man vom Storytelling, wodurch das Unterhaltungs- und Informationsbedürfnis zugleich gedeckt werden. Hier besteht für das Entwickeln eines Erklärvideos zu einem grammatischen

Thema eine besondere Schwierigkeit. Eine weitere Herausforderung stellt die methodisch-didaktische Aufbereitung des zu vermittelnden Lerngegenstandes dar. Dies soll an einem Vergleich von zwei Videos zum Thema Prädikat, die auf YouTube zu finden sind, aufgezeigt werden. Das Video PRÄDIKAT, hochgeladen von *Ivi-Education*, wird eingeleitet durch einen Sprecher, der das Publikum direkt und informell anspricht: „Du schaust ein Video zum Prädikat“. Indem der Sprecher den Zuschauer persönlich anspricht, wird dieser in das Geschehen eingebunden. Parallel zur auditiven Einführung erscheint visuell animiert das Wort „Prädikat“. Bereits nach der Darstellung der Thematik gibt der Sprecher eine Definition: „Das Prädikat ist der Schlüssel, um alle anderen Satzglieder im Satz zu finden“. Aus der Definition lassen sich ein direktes, der Schlüssel, und ein metaphorisches indexikalisches Zeichen, die Schatztruhe, ableiten. Assoziativ kann dem Prädikat einerseits hergeleitet durch die grammatische Theorie und andererseits durch das indexikalische Zeichen eine Schlüssel-funktion zugewiesen werden. Im Handlungsverlauf des Erklärvideos wird nun der Schlüssel in das Schloss der Schatztruhe gesteckt, in der andere Satzglieder verborgen sind. Aus dieser Handlung lässt sich bezogen auf die Bedeutung des Prädikats eine besondere Position dessen errahnen. Der Verweis des Sprechers, das Prädikat sei „streng genommen“ kein Satzglied, vielmehr gäbe es andere Satzglieder nur aufgrund des Prädikats, ergänzt die visuelle Assoziation. Der Schlüssel (das Prädikat) wird benötigt, um einen Zugang zu den Satzgliedern

zu bekommen. Dem widerspricht das Erklärvideo von *Deutsch in Bildern*, in dem sowohl auditiv als auch visuell textuell geäußert wird: „Das Prädikat gehört in die Welt der Satzglieder. Das Verb gehört in die Welt der Wortarten“. Was ist nun korrekt? Während in dem Video „PRÄDIKAT“ (Ivi-Education, 2015) der Bezugsrahmen die Valenzgrammatik ist, wird das Verb im zweiten Video „PRÄDIKAT - SATZGLIEDER“ (Deutsch in Bildern, 2016) auf seine semantische Funktion reduziert, ähnlich dem Vorgehen in Schulgrammatiken (Granzow-Emden 2013, 21). In seinem Buchabschnitt *Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten* zeigt Granzow-Emden (2014, 280f.) anhand von Schulbuchanalysen die Diskrepanz zwischen Vermittlungsebene und Sachebene auf. Zudem weist er auf das Herbeiziehen unterschiedlicher Bezugsrahmen hin, wobei das Herangehen zunächst das Verb im Satz als Prädikat bezeichnet wird, wodurch eine Änderung der Begriffsbezeichnung vollzogen wird, die wesentlich weitreichender ist (ebd. 280). Die Definition von Satzgliedern in Schulbüchern vergleichend schlussfolgert Granzow-Emden (2014, 283), dass Prädikate die zuvor in den Büchern benannten Merkmale nicht erfüllen, womit sie keine Satzglieder sind. Im Sinne der Valenzgrammatik wird vom Verb ausgegangen. Das im Fokus stehende Verb gibt eine bestimmte Anzahl an Satzgliedern an, die konkret als Ergänzungen bezeichnet werden (Granzow-Emden 2014, 120)⁶. Anhand einer Tabelle verweist Granzow-Emden auf die fehlerhafte Darstellung des Prädikats in Grammatiken

und Schulbüchern, indem er darstellt, was man über Satzglieder erfährt und inwiefern diese Merkmale nicht auf das traditionelle Prädikat zutreffen (2013, 282f). daran anknüpfend wurde im Seminar ebenfalls eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Nachdem die Studierenden einen Einblick in den grammatikdidaktischen Diskurs erhalten hatten, sollten sie aktuelle Schulbücher analysieren und beschreiben, wie mit Grammatik umgegangen wird.

An diesem Beispiel konnte aufgezeigt werden, dass ein Gegenstand differenziert definiert wird. Bis auf die Feedbackschleifen durch die Kommentarfunktion gibt es innerhalb der Plattform YouTube keine Kontrollinstanz. Inhalte, die vermittelt werden, können also auch falsch sein. Ähnlich verhält es sich auch mit dem methodisch-didaktischen Vorgehen. In beiden Videos wird im Anschluss an die Definition ein schriftlicher Beispielsatz gegeben, wobei das Prädikat hervorgehoben und benannt wird. Durch den Wandel des Prädikatsbegriffes, gibt es verschiedene Unterrichtsmodelle. Durch den ursprünglichen Prädikatsbegriff wurde alles gefasst, was nicht Subjekt ist. Geht man von einem neueren Prädikatsbegriff aus, wird dieser mit dem Verb gleichgesetzt, was Granzow-Emden (2014) jedoch kritisiert, da es eine Gleichsetzung mit dem Verb und somit eine „wenig einleuchtende Umbenennung“ ist.

Wie bereits dargelegt, ist das Einbetten des zu erklärenden Gegenstandes in eine Story sowie das Visualisieren schwierig. Obwohl der Titel des Autors oder Autorenkollektives „Deutsch in Bildern“ auf eine visuell

⁶ Auf das Verb bitten bezogen sind folgende Ergänzungen möglich: jemand bittet (Subjekt), jemanden (Akkusativobjekt), um etwas (Präpositionalobjekt) (Granzow-Emden 2015, 120).

STORYBOARD

	<p>Titel des Videos: „PRÄDIKAT“</p> <p>Autor: <u>Ivi-Education</u> (veröffentlicht 13.12.2015)</p>	<p>Titel des Videos: PRÄDIKAT – SATZGLIEDER</p> <p>Autor: <u>Deutsch in Bildern</u> (veröffentlicht 15.03.2016)</p>
Makrostruktur des Videos	Bild und Sprechertext	Bild und Sprechertext
Definition des Gegenstandes	 <p>Das Prädikat ist der Schlüssel, ...</p>	 <p>Das Prädikat gehört in die Welt der Satzglieder.</p>
	 <p>... um alle anderen Satzglieder im Satz zu finden.</p>	 <p>Das Verb gehört in die Welt der Wortarten.</p>
Anwendung (Bsp. Satz)		

ansprechende Erklärung hoffen lässt, wird viel mit Textbausteinen und Sätzen gearbeitet. Wie Sätze auch visuell umgesetzt beziehungsweise visuell ergänzt werden können, zeigt das Video 44 DEUTSCHE VERBEN IM PERFEKT von Andrea Thionville.

Gegenstand des Videos ist die Darstellung der Zeitform, wobei zunächst das Verb im Infinitiv schrifttextlicher Form zu sehen ist und ein Beispielsatz, wobei das Verb konjugiert im Perfekt steht. Durch die Zweiteilung des Bildes wird der Text,

der rechts steht, durch ein szenisches, nicht animiertes Bild, das links zu sehen ist, ergänzt.

Im Hinblick auf den Diskurs zur Grammatikdidaktik lassen sich zudem die zwei vergleichenden Filme betrachtend feststellen, dass



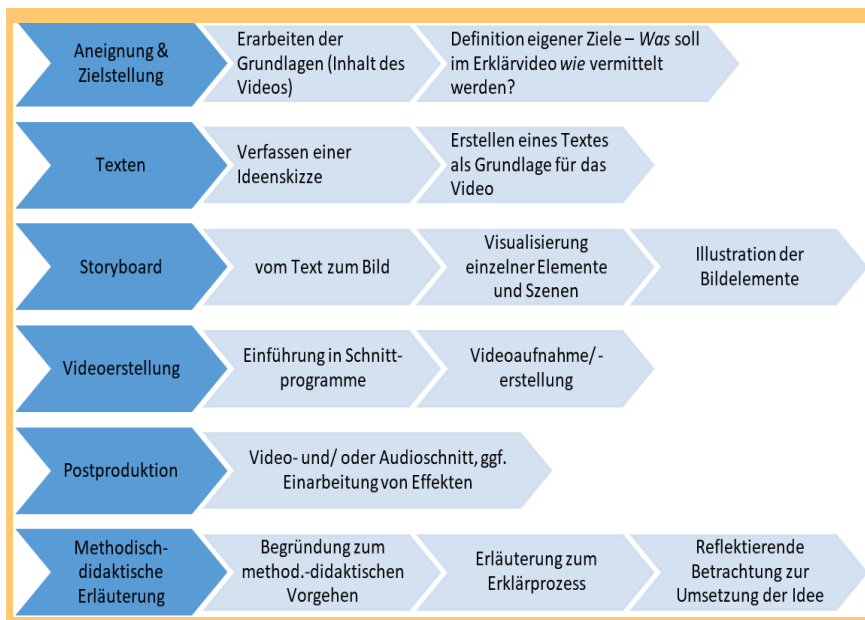
Videoausschnitt: 44 DEUTSCHE VERBEN IM PERFEKT (Andrea Thionville).

entdeckendes Lernen kaum Berücksichtigung findet. Vielmehr wird dem auch im Unterricht typisch zyklischen Vorgehen nachgegangen: Fragestellung, Definition, Anwendung/ Arbeitsphase. Möglich wäre es, das Publikum aktiv in das Geschehen im Video bereits vor der Übungsphase einzubinden, indem der Zuschauer an die Thematik herangeführt wird und selber herausfindet, was das Prädikat sein könnte.

Dieses Vorgehen kennt man beispielsweise aus dem Trickfilm DORA – THE EXPLORER. Eine weitere Form den Rezipienten einzubinden, wäre über die Kommentarfunktion in YouTube, wobei kein Live-Chat zu erwarten wäre, jedoch ein zeitlich asynchroner Austausch unter den Zuschauenden angeregt werden könnte. Genutzt werden könnte der Chat für das Erstellen eigener Definitionen oder das Generieren von Anwendungsbeispielen oder aber auch um einen Diskurs zur Darstellung des Prädikats zu starten. Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Erklärvideos eine digitale Erweiterung des didaktischen Vorgehens eines Lehrbuches sind, deduktiv und nicht induktiv vorgehen.

Aneignung von Medienkompetenzen durch das Konzipieren eines eigenen Erklärvideos

Die Studierenden haben in der Auseinandersetzung mit den Lehrbüchern und den Erklärvideos zu grammatischen Themen einen methodisch-didaktischen und in der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs zur Grammatikvermittlung einen theoretischen Einblick bekommen. Anhand des Schaubildes sollen die Teilschritte dargestellt werden, die zur Erstellung eines Erklärvideos nötig sind.



Wie in diesem Artikel gezeigt werden sollte, kann der Film nicht nur im Kontext einer Auseinandersetzung mit Semiotik und Narration genutzt werden, sondern auch aus dem Medium schöpfend zur Wissensvermittlung sowie zur Reflexion sprachlichen und sprachhandelnden Wissens. Das Erklärvideo im Seminar soll, so sieht es auch das Strategiepapier der KMK (2016) vor, rezipiert, produziert und reflektiert werden. Ferner wird der Forderung der KMK (2016, 25) nachgekommen, folgende Bereiche bereits während der universitären Ausbildung zu vermitteln: Mediendidaktik und technischer Umgang mit Medien. Hier wird auch immer wieder ein Bogen zwischen beiden Institutionen geschlagen, der Schule und der Universität. Das Erstellen eines eigenen Erklärvideos soll Formen medialer Nutzung bewusst machen sowie die angehenden Lehrkräfte zur Mediennutzung im eigenen schulischen Unterricht motivieren. Wie Kepser (2015, 97) feststellt, gehören Film und Fernsehen zur Alltagskultur. Zudem zeigen die JIM und KIM Studie des MPFS Studie, dass audiovisuelle Medien

zum Selbstlernen genutzt werden. Aus diesem Grund sollte eine didaktische Einbindung des Mediums zur Vermittlung fachlicher Inhalte nicht ausgeklammert werden.

Einsteigen möchte ich mit einer Analogie von Knaus (2018, 17) zur Notwendigkeit des Lernens *mit* und *über* Medien: „Wenn Kinder in die Grundschule kommen, sind sie in der Regel der deutschen Sprache bereits mächtig und können beispielsweise Grammatik intuitiv nutzen, wissen aber noch wenig um die dahinterstehende Logik“. Auch im Bereich des Umgangs mit Medien, werden diese genutzt (ein Film wird auf dem Tablet angeschaut), doch kennen die Nutzer kaum die Vorgänge, die zur Produktion des Filmes beitragen, noch verstehen sie die technische Realisation auf dem Tablet. Das grammatikalische Verständnis wird beispielsweise über die Reflexion über die Sprache erlernt, Medienkenntnisse durch die Nutzung der Medien und die Reflexion des eigenen Handelns.

Um diese Ziele erreichen zu können, müssen die Studierenden zunächst an die verschiedenen Thematiken herangeführt werden. Dazu werden die Ebenen miteinander verwoben, sodass verschiedene Kompetenzbereiche miteinander kombiniert werden. Bezugnehmend auf die im Konzeptpapier benannten Handlungsfelder (KMK 2016, 8), hat in dem Seminar durch das Erstellen des Erklärvideos eine explizite Ausbildung medialer Kompetenzen stattgefunden. Dazu wurden die Bildungsmedien in einen *content* gesetzt und eine Einbindung von Erklärvideos zu sprachdidaktischen Themen im eigenen schulischen Unterricht auf mediendidaktischer Ebene besprochen. Die

Studierenden analysierten zunächst Fremdvideos. Einerseits wird das Produkt Erklärvideo besprochen, indem sich die Studierenden mit den verschiedenen Formen und Techniken auseinandersetzen, andererseits evaluieren sie, was ihnen wichtig ist und zum Verstehen beiträgt.

Lerneffekte

Obwohl das Erklärvideo als Lerngegenstand auf erwartete Lernerfolge noch unzureichend erforscht wurde, offenbaren die Befragungen, die wir innerhalb des BMBF Projektes Mehr-Sprache zur Selbstwirksamkeit durchführten, sowohl auf inhaltlicher als auch technischer Ebene positives Feedback. Dennoch wird jeweils zum Semesterbeginn gemeinsam mit den Studierenden das Medium auf seine Wirksamkeit hin kritisch hinterfragt, indem verschiedene Videos kategorisiert werden, um dabei die eigenen Bedürfnisse zu reflektieren. Wie hat das Erklärvideo mich beim Prozess des Verstehens unterstützt? Was hat mich irritiert? Was hat mich sogar unterbrochen? Die anschließende Auswertung offenbarte, dass Studierende die einzelnen Elemente unterschiedlich wahrnahmen. Einige Studierende lenkte Erklärvideos mit einem hohen Anteil an Storytelling und Narration vom Inhalt ab, andere empfanden dies als lernunterstützend. Während Lehrfilme professionell produzierte Filme sind, stellen die durch Lehrkraft oder Schülerschaft produzierten Lehrfilme noch die Ausnahme dar (Zahn et al. 2010).

In Anlehnung an Herzig et al. (2005)⁷ kommt es beim reflexiven Lernen auf die Triangulation wissenschaftlicher Ansätze zum Unter-

richtsgegenstand, unterrichtlichen Handelns (in diesem Kontext: das Erklären im Unterricht) und didaktischen Umsetzens an. Durch das Analysieren des eignen Handelns und Vorgehens im Vergleich zum Vorgehen der KommilitonInnen besteht ein subjektiver, aber auch objektiver Zugang zum Produkt sowie zur eigenen Lehrpersönlichkeit, indem das Vermögen, erklären zu können reflektiert wird. Im Mittelpunkt steht das aktive Erstellen von eigenen Videos durch Seminarteilnehmende, wobei die Studierenden einen eigenen Erklärprozess vollziehen. Die Videos dienen den Lehramtsstudierenden einerseits dazu, die vollzogene Sprachhandlung als Teil der eigenen Kompetenz zu reflektieren, aber auch das methodisch-didaktische Vorgehen zu diskutieren. Als komplex gestaltet sich hierbei der grammatikdidaktische Diskurs, der mitunter Grundannahmen und ritualisiertes Handeln aufbricht.

Unter Bezugnahme auf das TPACKModell (Koehler / Mishra 2009) bietet das Seminar ausgehend von den drei Wissensebenen Methodenwissen, Fachwissen zur Grammatik und Wissen zur technologischen Umsetzung eine Zusammenführung zum Wissen um die Vermittlung eines bestimmten Inhaltes in einem bestimmten Setting, dem Umsetzungswissen beruhend auf die technischen Gegebenheiten und dem methodisch-didaktischen Vorgehen ausgehend vom Gegenstand Erklärvideo. Insofern diese Ebenen erfolgreich miteinander interagieren, liegt das *Technological Pedagogical and Content Knowledge* vor. Begleitet wird dieser Prozess durch die Aneignung mediendidaktischer Arbeitsweisen, wobei Medien rezipiert und produziert, aber auch kritisch be-

⁷Das Handeln der Lehrkräfte stützt sich auf subjektive Überzeugungen diverser Ebenen (Herzig et al. 2005) wobei gerade die subjektiven Erklärungsansätze und das Vorgehen durch Feedbackschleifen in den Fokus geraten sollen.

sprochen werden. Die dadurch zu erzielenden Medienkompetenzen können allerdings nicht vollends evaluiert werden. Wünschenswert wäre eine Überwindung von Lernbarrieren. Inwiefern dies durch das Modell erreicht werden kann, ist noch offen.

FAZIT

In diesem Artikel sollte anhand eines Seminarkonzeptes die Triangulation drei wichtiger Kompetenzen gezeigt werden: Inhaltskompetenz (Grammatisches Wissen), Handlungskompetenz (Erklären) und Medienkompetenz (Erstellen eines Erklärvideos). Verbunden wurden diese drei Kompetenzfelder im Seminar durch den

Arbeitsprozess, dem Erstellen eines Erklärvideos. Vorbereitend musste der darzustellende Inhalt erarbeitet werden. Da es sich vor dem Hintergrund grammatikdidaktischer Überlegungen um das Erklären eines grammatischen Themas handelt, wurde mit den Seminarteilnehmenden zunächst auf den aktuellen grammatikdidaktischen Diskurs eingegangen. Das Erarbeiten vorgegebener wissenschaftlicher Texte wurde an das Visualisieren der Texte geknüpft, womit bereits zu Seminarbeginn die Verknüpfung zur Darstellungsebene hergestellt wurde. Aufbauend auf die theoretischen Modelle zur Grammatikvermittlung folgte der Bezug zur praktischen Umsetzung, was innerhalb einer Schulbuchanalyse erfolgt. Diese wurde im Weiteren durch die Analyse diverser Erklärvideos zu denselben

Themen ergänzt. Es zeigt sich, dass auch im multimedialen Lehren deduktiv vorgegangen wird, womit eine Übertragung des methodisch-didaktische Vorgehens auf mehreren Ebenen stattgefunden hat, was jedoch dem Medium nicht unbedingt gerecht wird. Mit dieser Erkenntnis bestand nun die Herausforderung eigene Wege des Erklärens zu finden, wobei praxisnahe Beispiele aus dem Heft Praxis Deutsch herangezogen wurden, die auf moderne Lehrformen aufbauten und somit als gute Basis dienten. Das Erarbeiten eines eigenen Videos setzte voraus, dass die Studierenden sowohl das didaktische Vorgehen als auch ihren Erklärensprozess vorbereiten und analysieren musste, sowie in der Nachbereitung reflektieren sollte, was das Erklären im letzten Drittel des Seminars in den Fokus setzt. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Anders, Petra (2018): Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In: Dausend, Henriette / Brandt, Birgit (Hg.): Lernen digital - Fachliche Lernprozesse im Elementar- und Primarbereich anregen Waxmann, 17-36.
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Berlin: De Gruyter, 2007.
- Binanzer, Anja / Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. Empirische Forschung im Kompetenzbereiche "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Forschungsfelder in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 219-235.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Bremerich-Vos (1999) „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 25-52.
- Erath, Kirstin (2016): Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Dissertation. Wiesbaden: Springer.
- Eichler, Wolfgang (2008): Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel / Klieme, Jürgen, (Hg.): Sprachliche Kompetenzen, Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz, 147 – 157.
- Feilke, Helmuth / Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. Basisartikel Praxis Deutsch 256, 4-13.
- Frederking, Volker/ Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas / Ulrich, Winfried (Hg.) (2016): Vorwort der Herausgeber des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“. In: Frederking, Volker et al. : Digitale Medien im Deutschunterricht. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, XI – XII.
- Granzow-Emden, Matthias (2014): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.
- Habermann, Mechthild et al. (2007): Bayerischer Grammatiktest. Manuskript.
- Hellermann, Michael (2015): Wissenschaft in Film und Fernsehen. Dissertation.

- Herzig, Bardo / Grafe Silke / Reinhold, Peter (2005): Reflexives Lernen mit digitalen Videos. Ein Beitrag zur didaktischen Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung. In: Welzel, M., Stadler, H. (Hg.). Nimm' doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung - Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften, Münster u.a.: Waxmann, S. 45-64.
- Jakob Ossner (2015): Grammatik im Studium. In: Arne Ziegler und Klaus-Michael Köpcke (Hg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin, Boston: De Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 64), 63–84.
- Kepser, Matthias (2015): Transkulturelle Bildung mit Film im Deutschunterricht. Eine kulturwissenschaftliche Ergründung des Handlungsfelds. In: Christian Dawidowski, Anna Rebecca Hoffmann und Benjamin Walter (Hg.): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 77–107.
- Kleinbub, Iris (2014): Grammatik unterrichten - Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, Ursula / Schmellentin, Claudia (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135-159.
- Kluge, Wolfhard (2000): Grammatik-Arbeit in der Grundschule-Zwischen Scheitern und Gelingen. In: Heiko Balhorn (Hg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht. Seelze-Velber: Kallmeyer (Libelle Lesen und Schreiben, 9), 132–141.
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.
- Knapp, Werner/ Ricart Brede, Julia (2012): Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr-Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Reihe: DaZ-Forschung, Band 2. Berlin: De Gruyter, 219-236.
- Knaus, Thomas (2018): [Me]nsh – Werkzeug – [I]nteraktion – Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ‚Digitalen Bildung‘ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft, In: MedienPädagogik Themenheft: Digitale Bildung, 31, 1–35.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK).
- Kroeber-Riel, Werner (1996): Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung. München: Vahlen.
- Meister, Dorothee M. (2008): Schule und Medien. In: Helsper, Werner und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 513–529.
- Menzel, Wolfgang (1984): Grammatikunterricht. In: Baurmann, Jürgen / Hoppe, Otfried (Hg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart et al.: Kohlhammer, 339-361.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller-Michaels, Harro (2016): Diskurse über Bildung 2000 – am Beispiel der Didaktik. In: Kilian, Jörg et al. (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 272–293.
- Kotthoff, Helga (2010): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Huneke, Hans-Werner et al. (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts vol. 2. Hohengehren: Schneider.
- Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 1998. Würzburg: Ergon-Verl. (Bibliotheca academica /Reihe Pädagogik, 1).
- Klein, Josef (2016): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 25-36.
- Langlotz, Miriam / Wedler, Katharina / Huy, Rana (2018): Effekte produktiver Medienarbeit auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden (Vortrag).
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, 78-92.
- Rummler, Klaus. 2017. «Lernen mit YouTube-Videos». In Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens, herausgegeben von Frank Thissen. Lernwelten. Rotterdam: De Gruyter Saur.
- Spreckels, Janet/Trojahn, Tanja (2009): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Rüdiger Vogt (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen 2009, 133-149.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stahns, Ruven/Bremerich-Vos, Albert (2013): Aspekte empirischer Unterrichtsforschung. Zur Videographie bzw. Transkription von Grammatikunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin/Boston, 151-175.

- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht (Pädagogik).
- Weth, Constanze (2017): Bausteng Grammatik - Bausteine Grammatik - Briques de Grammaire: Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen. Hg. v. Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse / Université du Luxembourg. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10993/32821>.
- Wolf, Karsten D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung-Griemberg, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi und Katharina Kaiser-Müller (Hg.): Filmbildung im Wandel. Wien: new academic press (Mediale Impulse, 2).
- Quasthoff, Uta M / Vivien Heller (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Aussichten und methodische Anregungen. In: Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Hohengehren: Schneider Verlag, 6-37.
- Quasthoff, U. / Morek, M. (2015). Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten. DFG-Projekt, TU Dortmund. Abschlussbericht.
- Zahn, Carmen / Krauskopf, Karsten / Hesse, Friedrich W.(2010): Digital Video Tools in the Classroom: Empirical Studies on Constructivist Learning with Audio-visual Media in the Domain of History: https://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A168_Zahn_etal_ICLS2010.pdf [15.11.2018]

FILME

- PRÄDIKAT. 2015. Ivi-Education. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UPWgi2gYrYc&t=17s> [14.11.2018].
- PRÄDIKAT. 2015. Ivi-Education. YouTube: [Datum letzter Zugriff].
- PRÄDIKAT. 2015. Ivi-Education. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=UPWgi2gYrYc&t=17s> [13.12.2015].
- PRÄDIKAT – SATZGLIEDER. Deutsch in Bildern. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=dj-0WGZrCYE&t=275s> [15.03.2016].

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten 2023 - Zeitschrift *Projekt*

Die Arbeiten können in deutscher und portugiesischer Sprache geschrieben werden und müssen unveröffentlicht sein. Eingereicht werden können Projekte, die um DaF-Unterricht durchgeführt wurden, wissenschaftliche Artikel und Rezensionen wissenschaftlicher Bücher und von Lehrwerken aus den Themenbereichen Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Sprachenpolitik, Übersetzungswissenschaft, Literatur im DaF-Unterricht und Landeskunde. Die Texte sollten als 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 weniger als 3 Seiten und nicht mehr als 10 Seiten umfassen.

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.

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.

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

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

Revista *Projekt* - Ano 2023

Serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial artigos, relatos de projetos e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, bem como resenhas de livros especializados ou de livros didáticos. Os temas devem estar relacionados à didática e à metodologia do ensino de alemão como língua estrangeira, à política de ensino de línguas estrangeiras, à tradução, à literatura em sala de aula de alemão e/ou a estudos sociais e políticos concernentes aos países de fala alemã. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou em alemão.

Os artigos entregues devem ter no mínimo 3 páginas e não podem ultrapassar o limite de 10 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 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 usada 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. 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 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 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. ■