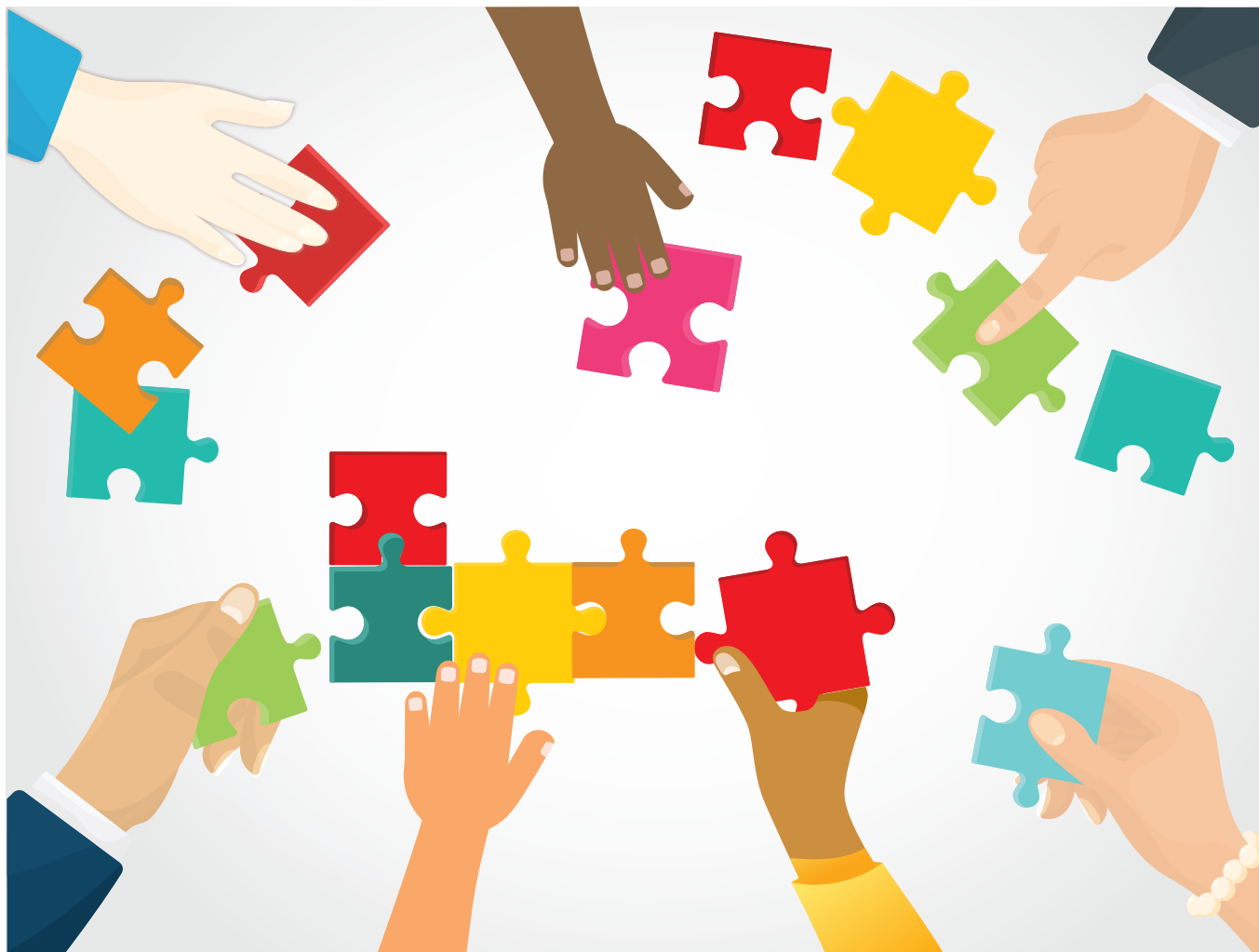


ABRAPA projekt

SETEMBRO DE 2020 | Nº 58

REVISTA DOS PROFESSORES DE ALEMÃO NO BRASIL



Deutsch Unterrichten online: Erfahrungen und Anregungen aus der **Arbeit** mit dem Weiterbildungsangebot **Dhoch3 Schreibtandem** – Herausforderungen, **Erfolge** und **Aussichten** in der praktischen **Umsetzung** A teoria do romance de Friedrich Schlegel na **Carta sobre o romance** Zum Umgang mit Textsorten im DaF-Unterricht in **Algerien** - Ein **Bericht** aus der **Unterrichtspraxis**

Die Redaktion der brasilianischen Fachzeitschrift **Projekt** obliegt seit Juli 2005 dem ABraPA-Vorstand. Seitdem ist jedes Jahr eine neue Ausgabe erschienen. In diesem Jahr werden es zwei sein. Die 10. Online-Ausgabe wird einmal im September und einmal im November als eine Extra-Ausgabe veröffentlicht, da wir eine außergewöhnlich große Anzahl an Einreichungen von Artikeln im Jahr 2020 hatten. Das Phänomen scheint etwas mit der Pandemie wegen Covid-19 zu tun haben. Angeblich haben die Lehrende und Studierende in diesem Jahr mehr Zeit zum Lesen, Lernen, Forschen und Schreiben. Das freut uns, denn es zeigt uns, wie sehr die Deutschlehrende in der Arbeit und in ihrer Weiterbildung aktiv sind und auch, dass sie bereit sind ihre Kenntnisse auszutauschen.

Wir vom Redaktionsteam möchten weiterhin die Zeitschrift attraktiver und lehrreicher für unser Lesepublikum gestalten. **Projekt** soll nach wie vor als wichtiges Instrument nicht nur für die Unterrichtspraxis sondern auch für die wissenschaftliche Erörterung der DaF-Thematik weiter bestehen.

Wir bedanken uns für die wertvollen Beiträge und auch für die enge Zusammenarbeit mit den Begutachtern. Wir wünschen euch allen weiterhin viel Erfolg im Bereich Deutsch.

Gisela Hass Spindler
Amtierende Präsidentin der
ABraPA (2018-2021)



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**

Gisela Hass Spindler
abrapa@abrapa.org.br
giselaspin@gmail.com
Rua Lisboa, 974, Pinheiros
CEP: 05.413001- São Paulo, SP
www.abrapa.org.br

www.apla.org.br
paula.halmenschlager@yahoo.com.br

► **ACPA-SC**

Mariane Pfeiffer Soares
Rua Nazareno, 358
CEP: 89.217-008 - Joinville - SC
www.abrapa.org.br/acpa-sc
marianepsoares@yahoo.com.br

► **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

► **AMPA**

Thaís Valadares Macedo
A/C Cultura Alemã
Rua do Ouro, 59 - Sala 2
CEP 30220-000
Bairro Serra - Belo Horizonte - BH
www.abrapa.org.br/ampa-mg
ampa.brasilien@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 Universidade, 2783
Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-180
www.abrapa.org.br/apanor-no-ne
cruzromao@terra.com.br

► **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
ebolacio@gmail.com
www.abrapa.org.br/apa-rio

► **APPLA**

Paula Schmitt Halmenschlager
A/C Instituto Goethe
R. Reinaldo S. de Quadros, 33
CEP 80050-030
Curitiba - PR

► **APPA-SP**

Helga Araújo
R. Lisboa, 974 - Pinheiros

Projekt

Revista dos Professores de Alemão no Brasil
Nr. 58 - Setembro de 2020 – ISSN 1517-9281

ABraPA

Associação Brasileira de Associações
de Professores de Alemão

ABraPA- Vorstand 2018-2021 (Diretoria)

PRÄSIDENTIN Gisela Hass Spindler
VIZE-PRÄSIDENT Tito Lívio Cruz Romão
SEKRETÄRIN Cintea Richter
VIZE-SEKRETÄRIN Rogéria Costa Pereira
SCHATZMEISTERIN Josiane Richter

Redaktionsleiterinnen (Editoras-Chefes)

Gisela Hass Spindler e Cintea Richter

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Anelise Freitas Pereira Gondar (UERJ), Bernardo Kolling Limberger (UFPEL), Carina Schumann (DAAD/UERJ), Cintea Richter (Col. Província de São Pedro), Dionei Mathias (UFSM), Dörthe Uphoff (USP), Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (UFF), Ednúsia Pinto de Carvalho (UFC), Gabriel Cesar Bein (UFSC), Gabriela Marques-Schäfer (UERJ), Geraldo Luiz de Carvalho Neto (Instituto Werther/IDV), Gisela Hass Spindler (Instituto Ivoti), Josiane Richter (Col. Imp. Dona Leopoldina), Karen Pupp Spinassé (UFRGS), Helano Jader C. Ribeiro (UFPEL), Jean Paul Voerkerl (DAAD/UERJ), Mergenfel A. Vaz Ferreira (UFRJ), Norma Wucherpfennig (CEL-UNICAMP), Raquel F. Dapper Vetromilla (Instituto Ivoti), Rogéria Costa Pereira (UFC), Rosângela Markmann Messa (Col. Pastor Dohms), Tito Lívio Cruz Romão (UFC)

Regionalverbände (Editores Regionais)

APPA-SP

Helga Araújo
appasaopaulo@gmail.com
helgaraujo@gmail.com

ACPA-SC

Mariane Pfeiffer Soares
marianepsoares@yahoo.com.br

APA-Rio

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
ebolacio@gmail.com

APPLA

Paula Schmitt Halmenschlager
paula.halmenschlager@yahoo.com.br

ARPA

Angelita Lohmann
arpa@abrapa.org.br
angelitalohmann@gmail.com

AMPA

Thaís Valadares Macedo
thaisvaladares0@gmail.com
ampa.brasilien@gmail.com

APANOR

Tito Lívio Cruz Romão
cruzromao@terra.com.br

Grafikdesign

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

Korrespondenz an Projekt (Correspondência)

Gisela Hass Spindler
Rua Regis Bittencourt, 475,
Bairro Bom Jardim, 93900-000, Ivoti, RS
abrapa@abrapa.org.br
giselaspin@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.

AN DIE LESER EDITORIAL	01
DAF-DIDAKTIK UND LEHRERAUSBILDUNG DIDÁTICA DE ALE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	03
Schreibtandem – Herausforderungen, Erfolge und Aussichten in der praktischen Umsetzung <i>Irina Karmazina und Juliane Müller de Acevedo</i>	
LITERATURA LITERATUR	12
A teoria do romance de Friedrich Schlegel na Carta sobre o romance <i>Juliana Couto</i>	
UNTERRICHTSPRAXIS PRÁTICA DE ENSINO	16
Lehrer- und Lernerverhalten im Projektunterricht: Lehr- und Lerngewohnheiten als Störfaktor <i>Adriana Maria Carneiro Lins</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK / UNTERRICHTSPRAXIS METODOLOGIA E DIDÁTICA / PRÁTICA DOCENTE	24
Zum Umgang mit Textsorten im DaF-Unterricht in Algerien: Ein Bericht aus der Unterrichtspraxis <i>Rachida Benattou</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK / MATERIALANALYSE METODOLOGIA E DIDÁTICA / ANÁLISE DE MATERIAIS	31
Deutsch Unterrichten online: Erfahrungen und Anregungen aus der Arbeit mit dem Weiterbildungsangebot Dhoch3 <i>Paul Voerke und Carina Schumann</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK METODOLOGIA E DIDÁTICA	36
Desenvolvimento de competências digitais nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira: reflexões sobre a transformação digital para o ensino de Alemão <i>Diego Santana de Freitas</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK / UNTERRICHTSPRAXIS METODOLOGIA E DIDÁTICA / PRÁTICA DOCENTE	41
Portfolio als Gestaltungsform reflexiver Praxis im DaF-Unterricht in Algerien <i>Lilia Laidi</i>	
LINGUISTIK/LEHRERAUSBILDUNG LINGUÍSTICA/FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
Zum Fortleben des idealisierten native speaker in der DaF-/DaZ-Unterrichtspraxis: Kurzanalyse der Wahrnehmungen internationaler Studierenden am Beispiel eines virtuellen Austauschs <i>Raquel Menezes und Taciane Murrel</i>	
METHODIK UND DIDAKTIK METODOLOGIA E DIDÁTICA	53
Hybrides Lernen als moderne Lernkultur bei DaF- Studierenden in Algerien: Zustand und Perspektiven <i>Sara Douza</i>	
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	59

Schreibtandem – Herausforderungen, Erfolge **und** Aussichten in der **praktischen Umsetzung**

Irina Karmazina¹ und Juliane Müller de Acevedo² | Universidad de Los Andes / Goethe-Institut in Brasilien

Im vorliegenden Artikel soll das Kooperationsprojekt „Schreibtandem und -rückmeldungen“ der Georg-August-Universität Göttingen und der Universidad de Los Andes in Bogota vorgestellt werden. Das Projekt wurde im Rahmen eines Kooperationsprogramms für Lehramtsstudierende der Universität Göttingen und Studierende des Studiengangs „Sprachen und Kultur“ der Universidad de Los Andes durchgeführt. Der Artikel lässt sich somit in zwei inhaltliche Teile gliedern: Auf der einen Seite geht es um die Vorbereitung der Studierenden auf die Schreibrückmeldungen sowie die beratende Begleitung während des Schreibprozesses und auf der anderen Seite um die Rezeption der Durchführung auf beiden Seiten. Somit ermöglicht dieses Projekt den Teilnehmern aus Göttingen ihre didaktischen Fähigkeiten bezüglich der Schreibberatung zu verbessern. Andererseits erlaubt es den Deutschstudierenden aus Los Andes eine neue Form der Schreibreflexion kennenzulernen sowie ihre Schreibfertigkeiten und Deutschkenntnisse zu verbessern.

Schreiben in einer fremden Sprache stellt für viele Lernende eine besondere Herausforderung dar. Die Verbindung von grammatikalischer Kompetenz, Ausdrucksfähigkeit und Textsortenwissen gelingt häufig nur unzureichend. Somit erfolgt eine Vielzahl an Fehlerkorrekturen, die oft nicht nur einen demotivierenden Charakter haben, sondern auch wenig

effektiv sind. Schreiben ist ein Lernprozess und als solcher setzt er eine Mitarbeit der Lernenden voraus, die aktiv ihren Schreibprozess planen, durchführen und überarbeiten müssen. Besonders im Bereich der Planung und Überarbeitung können Hilfestellungen, Hinweise und Erklärungen Lernende in ihren Schreibprozessen unterstützen. Wie sollen

allerdings diese Hilfestellungen erfolgen? Zukünftige Lehrende müssen lernen, wie sie Schreibfertigkeiten z.B. durch eine Positivkorrektur, Schreibrückmeldungen und Beratungen fördern können.

An dieser Stelle setzt das Kooperationsprojekt „Schreibtandem“ der Georg-August-Universität Göttingen und der *Universidad de Los Andes Bogotá* an. Studierende aus Göttingen, die eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Fremdsprache absolvierten, hatten die Gelegenheit, mehrere Monate lang den Schreibprozess der Studierenden des Studiengangs „Lenguas y Cultura“ der *Universidad de Los Andes* als Tutorierende zu begleiten. So bot sich für die Studierenden aus Göttingen die Möglichkeit, über ihr didaktisches Vorgehen zu reflektieren und dementsprechend ihr Korrekturverhalten anzupassen. Die Studierenden aus Bogota konnten hingegen ihre Schreibfertigkeiten perfektionieren und diesbezüglich eine neue Form der Schreibkorrektur kennenlernen.

In diesem Beitrag soll zunächst auf die institutionellen Rahmenbedingungen

¹ MA DaF/DaZ; Dozentin für DAF an der Universidad de Los Andes; APAC-Vorsitzende, Bogotá.

² Expertin für Unterricht - Leiterin der Initiative PASCH – „Schulen: Partner der Zukunft“ für das Goethe-Institut in Brasilien.

des Projektes sowie aus seinen theoretischen Hintergrund eingegangen werden. Anschließend sollen an einigen Beispieltexten Schwierigkeiten erläutert und Stärken der Interaktion dargestellt werden. Ausgehend davon wird dann die Effektivität der im Projekt geförderten Schreibfertigkeiten unter Beachtung bildungssprachlicher Merkmale ausgewertet. Dies schafft eine Ebene zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Projekt sowie zur Empfehlung alternativer methodisch-didaktischer Handlungsmaßnahmen.

INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Im Rahmen des Ergänzungsstudiums *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit / Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (ZIMD) wird Studierenden aller Fachrichtungen der Universität Göttingen ermöglicht, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben. Seit dem Wintersemester 2017 können einige Studierende im Rahmen des Seminars „Fachbezogene Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten“ an dem Kooperationsprojekt mit Bogota teilnehmen und so u.a. ihr Korrektur- und Feedbackverhalten erproben. In einem Blockseminar werden angehende DaF-Lehrende auf die Tätigkeit als Schrebtutorierende vorbereitet, indem sie sich mit verschiedenen Methoden befassen, um Schreib- und Lesefertigkeiten ihrer Lernenden zu diagnostizieren, zu fördern und zu evaluieren.

Am Projekt nehmen pro Semester etwa zehn kolumbianische Studierende des Programms „Sprachen und Kultur“ an der Fakultät für Sozialwissenschaften teil. Die Teilnehmenden haben das dreimonatige Projekt im Rahmen der Seminare „Kreatives Schreiben“ und „Wissenschaftliches Schreiben“ belegt. Für die Schreibrückmeldungen wurden

relevante Textsorten wie Leserbriefe, Zusammenfassungen, Stellungnahmen oder Grafikbeschreibungen ausgewählt, die auch zuvor im Göttinger Seminar behandelt wurden. In elektronischer Form wurden dann die verfassten Texte, schriftliche Kommentare und individualisierte Übungen zwischen den beiden Teilnehmergruppen ausgetauscht. Darüber hinaus fanden auch Telekonferenzen via Internet statt. Im Vordergrund stand dabei die individuelle Förderung der Lernenden. Abschließend wurde das Projekt durch alle Beteiligten evaluiert, indem sie über die erstellten Schreibrückmeldungen, den Projektablauf sowie seine Effektivität reflektierten.

Vorbereitende Maßnahmen in Göttingen

Nach Brandl (2010: 189f.) ist bereits empirisch bewiesen, dass fachliche Betreuungen eine effektive Maßnahme darstellen, den Studienerfolg zu erhöhen. So werden individuelle Schreibberatungen besonders häufig nachgefragt, doch sowohl die Curricula der DaF-Lehrerausbildungen als auch der hochschuldidaktische und linguistische Diskurs thematisieren eher selten diesen Bereich. Auch gibt es laut Brandl (2010: 196) bedauerlicherweise für Schreibberatende keine Ausbildung. Infolgedessen muss zunächst jede/r Tutorierende für sich selbst definieren, was unter einer Schreibrückmeldung oder auch einer Beratung zu verstehen ist, wie Schwerpunkte gesetzt werden sollen sowie welche Rückschlüsse daraus zu ziehen sind. Grundsätzlich lassen sich die zu beratenden Bereiche in Anlehnung an Büker (2001: 173ff.) in drei Ebenen einteilen:

1. Thematisches Fachwissen: Welches Vorwissen bringen die Sprachstudierenden zu einem Themenkomplex mit?

2. Textsortenwissen: Welche spezifischen Anforderungen stellt diese Textsorte an die Sprachstudierenden? Welches sprachliche Register erfordert es? Welche interkulturellen Unterschiede gibt es bei der Textsorte zwischen der L1, L2 und Lx?
3. Sprachschwierigkeiten: Inwieweit sind Lernende überhaupt in der Lage, einen akademischen Text mit ihrem Sprachwissen zu verfassen?

So stellt der Aufbau von Schreibkompetenzen bei jeder/m Ratsuchenden einen individuellen Lernprozess dar. Demzufolge müssen auch die Tutorierenden an jeden Lernenden individuell herangehen, seine persönlichen Stärken und Schwächen herausarbeiten sowie laut Klemm (2004: 136) ein sog. Finger-spitzengefühl entwickeln, um ihn oder sie weder zu verunsichern noch zu verletzen, sondern zu motivieren. Daraus resultiert, dass die Beratung nicht ein einmaliges Ereignis darstellen kann, sondern als sukzessiver Prozess zu verstehen ist, der sich durch fachlich kompetente Hinweise, gegenseitige Unterstützung und Interaktion sowie Wertschätzung zwischen den Tutorierenden und den Ratsuchenden kennzeichnet. Die Schreibberatung umfasst demnach sowohl die Planung des Schreibprozesses als auch die regelmäßige Begleitung während der Textverfassung sowie die Schreibrückmeldung durch Anmerkungen, Hinweise und Hilfestellungen zur Textüberarbeitung und verknüpft somit sprachwissenschaftliches Wissen mit didaktischen Kompetenzen.

Zur Projektvorbereitung machen sich die Studierenden mit dem Konzept der Positivkorrektur vertraut, das darauf beruht, dass alle Kommentare der Tutorierenden zu einer Selbstkorrektur

und Textüberarbeitung führen (vgl. Freudenberg-Findeisen und Schröder 2010: 172). Um die Motivation zu fördern, soll Positives besonders hervorgehoben werden und Fehler so markiert und kommentiert werden, dass sie durch den Lernenden selbst berichtigt werden können. Dieses stellt sich allerdings als besonders komplex dar: So müssen Fehler klassifiziert werden und Vermutungen darüber angestellt werden, warum es zu diesem Fehlgriff gekommen ist. Handelt es sich beispielsweise um einen Flüchtigkeitsfehler, um Interferenzfehler, um Übergeneralisierungen usw.? Auf Grundlage dieser Analyse muss der Tutorierende dann entscheiden, wie stark er in den Text eingreift. So kann er lediglich Korrekturzeichen verwenden, weiterführende Hinweise oder Erklärungen geben, Rückfragen stellen oder korrigieren. Diese Mischkorrektur stellt sowohl die Tutorierenden als auch die Lernenden vor eine große Herausforderung, da die passende Rückmeldung erst im Verlauf der Texte gefunden werden kann. Mögliche Vorgehensweisen und Techniken sowie deren Auswirkungen zeigen Büker und Lange (2010: 219ff.) auf. Somit bietet es sich an, mit den Ratsuchenden zuvor zu vereinbaren, auf welcher Ebene (syntaktisch, lexikalisch usw.) sich die Rückmeldung verstärkt beziehen sollte oder auch wie stark und auf welche Weise, z.B. durch Kommentarfunktionen, eingegriffen werden soll. Schließlich kommt der Formulierungsart, der Schreibstimme oder auch voice genannt, eine zentrale Rolle zu. So können sich die Tutorierenden entscheiden, eine lernerähnliche oder eine L1-typische voice zu benutzen. Auch hier ist eine Gradwanderung gefragt, denn je nach Wahl der voice kann laut Severino (2004: 49f.) eventuell der Text als fremd empfunden

werden oder zu einem höheren Lerneffekt führen. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es zwar kein theoretisches Einheitsrezept für eine erfolgreiche Schreibberatung gibt, aber verschiedene Regeln, wie z.B. die Positivkorrektur, eingehalten werden sollten, um eine motivierende Lernatmosphäre zu schaffen und somit den Schreibprozess zu fördern.

Zielgruppe und Themenauswahl in Bogota

Die Studierenden in Bogota sind im fünften bzw. sechsten Semester des Studienprogramms „Sprachen und Kultur“. Sie belegen die projektbezogenen Seminare ergänzend zu den Sprachseminaren auf dem Niveau B1+ bzw. B2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und befinden sich somit im Bereich der selbstständigen Sprachverwendung.

Im Bereich der Schreibfertigkeiten sollen Lernende laut Trim et al. (2001: 68) am Anfang des Niveaus B2 imstande sein, klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem Interessengebiet zu verfassen, wie z.B. einen Blogbeitrag, Leserbriefe oder Rezensionen. Dabei sollen sie Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt erörtern und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen abwägen. Für diese Textsorten benötigen die Teilnehmenden also sowohl einen bildungssprachlichen Wortschatz als auch dessen Strukturen, wie beispielsweise unterschiedliche Satzgefüge, Passivkonstruktionen oder Nominalstrukturen. Zudem ist es bei der Textsortenauswahl wichtig, dass sie sich auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden bezieht, sodass diese an ihr thematisches Vorwissen anknüpfen können. So beziehen

sich die Kursinhalte auf soziokulturelle Themen wie Freundschaft, Wohnwelten, Glück, Studium oder Umwelt.

Aus diesem Grunde wurden im Seminar „Kreatives Schreiben“ einige Textsorten wie etwa Zusammenfassungen und Blogbeiträge zum Thema Freundschaft behandelt. Im Seminar „Wissenschaftliches Schreiben“ wurde hingegen mit Leserbriefen begonnen. Neben den textsortenbezogenen Herausforderungen mussten die Tutorierenden auch mit in Bezug auf Sprachniveaus heterogenen Gruppen von Lernenden arbeiten. Für die folgende Analyse wurden zur Veranschaulichung sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Texte ausgewählt.

EFFEKTIVE SCHREIBFÖRDERUNG ANHAND AUSGEWÄHLTER BEISPIELE

Förderung bildungssprachlicher Texte

Für die folgende Analyse wurden jeweils zwei Texte - eine Zusammenfassung der Kurzgeschichte „Die Gabe der Weisen“ von O. Henry und ein Blogbeitrag zum Thema Freundschaft - von zwei Studierenden ausgewählt.

Der erste Text ist knapp eine Seite lang. Er ist in drei Teile aufgeteilt und besteht aus einer Einleitung mit den Angaben zur Geschichte, einem Hauptteil mit der kurzen Inhaltsangabe und einem Schlussteil mit der Meinungsäußerung. Auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene weist der Text³ folgende Merkmale der Bildungssprache auf:

- eine nominale Zusammensetzung: „...kaufte Della eine *Uhrkette* für Jim.“

³ Alle Textbeispiele der Studierenden wurden unkorrigiert zitiert.

- drei Präfixverben, darunter eins mit einem Reflexivpronomen: "... das der Verkauf von ihren Haaren *eingbracht* hat"; "Als sie sich die Geschenke geben, *erkennen* sie..."; "...wenn man *sich* mit der Liebe *umgibt*".
- acht Satzgefüge: sechs Relativsätze, z.B. "...eine kurze Geschichte, *die im Jahr 1905 geschrieben wurde*"; "... etwas, *das sehr wichtig für sie ist*" und drei erweiterte Infinitive, z.B. "...Jim hatte keine Uhr mehr, *um die Kette zu stellen*".
- fünf unpersönliche Konstruktionen: ein Passivsatz "...eine kurze Geschichte, die im Jahr 1905 *geschrieben wurde*"; und drei Hauptsätze "Die Geschichte lehrt dass wenn man Liebe hat, wenn man sich mit Liebe umgibt...".

Die erste Version des Textes weist ziemlich viele grammatikalische, lexikalische und syntaktische Fehler auf. Es ist auffällig, dass die Beraterin A Transferenzfehler kommentiert (vgl. Abb. 1) und Syntax-, Deklinations-, Konjugations- und orthographische Fehler korrigiert, wobei sie nicht einheitlich vorgeht. Dieses Korrekturverhalten zeigt auch einen starken Eingriff in das Geschriebene, da es sich um einen schwachen Lernertext handelt. Problematisch ist, dass die Beraterin A den bereits zuvor erwähnten positiven Gebrauch bildungssprachlicher Strukturen nicht hervorhebt und auch

keine weiteren positiven Anmerkungen macht. Prinzipiell verkennt sie, vermutlich aufgrund der Textschwäche, die Positivkorrektur.

Der zweite Text des Studenten A zeigt auf diskursiver Ebene einen hohen Anteil an monologischen Formen, die für diese Textsorte kennzeichnend sind: *möchte ich sprechen über, als ich habe schon gesagt, ich würde nicht wissen, ich denke, dass*. Die Absätze zu den zwei Argumenten im Hauptteil sind gut miteinander verbunden: u.a. *zum erst* und *auf der anderen Seite*. Obwohl der Text immer noch einige sprachliche Fehlgriffe aufweist, kann man auch eine Verbesserung im bildungssprachlichen Bereich beobachten. Auf lexikalischer Ebene findet man im Text einige Fachbegriffe: Konglomerat, Konzept, Toleranz. Auf syntaktischer Ebene weist der Text folgende Merkmale vor:

- Satzgefüge: drei Relativsätze "... es gibt einige, *die am wichtigsten sind*."; "...Personen, *die immer da sind*."; einen erweiterten Infinitiv "...da sind, um dir *zu hören* und um dir *zu beraten*."
- Drei unpersönliche Konstruktionen: "Personen mit denen man kein Geheimnis *hat*."; "Wenn man kein Toleranz *hat*, dann man *ärger*t sich über alles...".

Die Schreibberaterin A gibt zu diesem Text auch einige Empfehlungen und weist den Studenten A auf Regeln hin. So führt

diese Schreibrückmeldung zu einer deutlich verbesserten Version. Von neun Kommentaren der Schreibberaterin sind drei positive Rückmeldungen. Die anderen sind Vorschläge zur Korrektur kleinerer Sprachfehler. Wie auch Abbildung 2 zeigt, ist diese Art der Rückmeldung nicht überfrachtet und grundsätzlich auf eine Positivkorrektur ausgerichtet und führt zu einem bildungssprachlicheren Ton, wie z.B. durch die Verwendung von Relativ- oder Finalsätzen, Genitivstrukturen oder einem themenspezifischen Ausdruck.

Diese Effektivität der Positivkorrektur lässt sich auch anhand eines zweiten Beispiels erkennen. Der folgende Beispieltext ist logisch strukturiert und kohärent, was sich auch in den Kommentaren der Schreibberaterin B widerspiegelt:

Comentado [Leila S.2]: Der Hauptteil gefällt mir auch sehr gut! Du hast die Haupthandlung erfasst und den Kern der Geschichte verständlich wiedergegeben. Du könntest noch beschreiben, warum die Uhr für Jim so kostbar ist.
 Achte auch darauf, dass du Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr) nicht mit Personalpronomen verwechselst (ich, du, er, sie, es...) Z.B.: „Ich liebe sie“ (Personalpronomen) oder "Ich liebe ihre Haare". (Possessivpronomen).

Abb. 3 Kommentar der Schreibberaterin

Auf syntaktischer Ebene weist der Text viele explizite Markierungen der Kohäsion zwischen den Sätzen und Textteilen auf. Die Studentin B nutzt ein breites Spektrum von Konnektoren sowie folgende syntaktische Merkmale der Bildungssprache:

- Konnektoren: *aus diesem Grund, jedoch, zunächst, daher, später, deswegen, zum Schluss, trotzdem*.
- Satzgefüge: sechs Relativsätze, z.B. "...Gegenstände, *die wichtig für das Geschenk der anderen sind*"; "...eine Weise, *auf die sie Geld für das Geschenk kriegen kann*"; drei erweiterte Infinitive, z.B.

kaufen. Sie haben aber ein Problem: **es gibt kein Geld**. Jedoch, sie **sieh** lieben **einander so viel sehr**, die **beiden** **verkauften** etwas, das **sehr wichtig** für sie **ist war**.

Comentado [AS1]: Man sagt „sie haben kein Geld“, nicht wie im Spanischen: „no hay dinero/plata“

Abb.1 Kommentar zu einem Transferenzfehler.

Erst, Vertrauen und Ehrlichkeit sind für mich einige der wichtigsten. Warum? Weil Freunde, Personen **vor** denen man keine Geheimnisse hat, sind. Das bedeutet ein wichtiges Niveau von Vertrauen. Freunde sind Personen, die **immer** **da** sind um dir zuzuhören und um dich zu beraten. Das bedeutet ein ehrliches Verständnis meiner Situation und eine aufrichtige Meinung von meinem Freund. Ohne Vertrauen und Ehrlichkeit, denke ich, gibt es keine Freundschaft.

Comentado [AS5]: Komma an der falschen Stelle

Comentado [AS6]: Der ganze Absatz ist sehr gut geschrieben! 😊

Abb. 2 Beispiel für eine Positivkorrektur

“...kein Geld, um Jim ein Weihnachtsgeschenk zu kaufen”.

- eine unpersönliche man-Konstruktion - “...weil man kein teures Geschenk zu Weihnachten braucht”.

Nach der Textüberarbeitung mithilfe der Kommentare der Beraterin B liest sich der Text durch den logischen und kohärenten Aufbau flüssiger. Komplexe Sätze sind miteinander durch verschiedene Kohäsionselemente verbunden: *bevor, im Vergleich, außerdem, daher, schließlich, besser gesagt, im Grunde*. Weitere syntaktische und lexikalische Merkmale sind verschiedene Nebensatzarten sowie unpersönliche Strukturen und Präfixverben. Die Schreibberaterin B kommentiert lediglich Interpunktions- und Artikelfehler und gibt eine ausführliche Rückmeldung (vgl. Abb. 4).

An dieser Rückmeldung merkt man, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen der Beraterin B und der Studentin B herrscht. Die Beraterin nimmt sich Zeit, die Texte genau zu lesen und positive Anmerkungen zu machen, die die Studentin motivieren und ihr bei der Textarbeit weiterhelfen. Diesem Schwerpunkt wird im folgenden Beitragsteil mehr Augenmerk gewidmet.

Schaffung einer positiven Lernatmosphäre

Ein weiterer Aspekt, der bereits angeklungen ist, bezieht sich auf die Kommunikation zwischen Beratenden und Lernenden. So soll diese exemplarisch anhand von zwei Schreibbandems nahegelegt werden. Auffällig ist, dass bereits in der Begrüßungsmail versucht wird, ein vertrauliches Verhältnis zu schaffen, indem der Tutorierende C sich vorstellt, verschiedene Kommunikationswege anbietet und die kommende Beratung anhand folgender Fragen einleitet:

„Hast du bereits konkrete Vorstellungen, wie du dir die Schreibberatung vorstellst? Hast du besondere Wünsche oder Probleme, die du uns schon jetzt mitteilen kannst, die wir mit dir trainieren / auf die wir achten sollen? Hast du irgendwelche anderen Fragen? ;)“

Ein vertrauensvolles und positives Verhältnis zum Lernenden zu schaffen, ist die Grundvoraussetzung für eine effektive Schreibberatung. Dieses setzt sich auch in der folgenden Kommunikation fort. Im ersten Lernertext werden dem Sprachstudenten C durch

die Kommentarfunktion vorwiegend grammatikalische Hinweise gegeben. So soll er Verben einfügen, Sätze umformulieren, Nomen korrekt deklinieren und auf die Orthographie achten. Auffällig ist, dass der Tutor C eine lernerähnliche voice verwendet und zu einem umgangssprachlichen Register tendiert, indem er von der „Verdrehung von Sätzen“ im Bereich der Syntax spricht. Zudem wirken die Kommentarfunktionen (vgl. Abb. 5) überladen und demotivierend. Eine bessere Variante wäre es beispielsweise gewesen, auf Orthographie- oder Deklinationsfehler anhand verschiedener Farben hinzuweisen, wie es in Abbildung 7 der Fall ist.

Im Sinne der Positivkorrektur werden dann auch via E-Mail Stärken des Textes, besonders im argumentativen Bereich, aufgezeigt und Hilfestellungen zum Satzbau gegeben, wie etwa eine Übung zu Verbpositionen. Aus Motivationsgründen werden nicht alle grammatikalischen Fehler und Ausdrucksschwächen kommentiert. Natürlich ist es fraglich, ob Fehler wie **mehr Fleißig* und Sätze wie *Ein Beispiel dafür ist...* tatsächlich unkommentiert bleiben sollten. Diese Korrekturen holt der Tutor C in der zweiten Variante nach, indem er Formulierungshilfen für den zweiten Absatz zur Verfügung stellt und beschreibt, warum der o.g. Satz nicht so gut gelungen ist.

„Dieser Satz klingt so, als würde ich IN anderen Kulturen (wie in einem Raum) einen Mittagsschlaf machen. Klarer wäre es, wenn es heißt: „Ein Beispiel dafür ist die Angewohnheit in anderen Kulturen einen Mittagsschlaf zu machen. (Semantik)“

Der Tutor C bereitet seinen Tandempartner ebenfalls auf einen stär-

Liebe Valeria,
dein Blogeintrag zum Thema Freundschaft hat mir gut gefallen! Im ersten Absatz erklärst du verständlich, woher dir die Bedeutung von Freundschaft bekannt ist (Bücher, Fernsehen, TV-Sendungen) und wie Freundschaft definiert werden kann. Hier hast du einen Satz als direktes Zitat markiert. Von wem stammt dieses Zitat? Die Quelle könntest du noch mit angeben. Die Satzstellung musst du dir noch mal anschauen. Man kann z.B. sagen: „Menschen, die sich untereinander wohlfühlen“ oder „Wenn Menschen sich untereinander wohlfühlen, kann man von Freundschaft sprechen“. Das Reflexivpronomen sich ist manchmal schwierig zu positionieren, weil es variabel ist. Es gilt: Wird der Nebensatz durch ein Relativpronomen (der, die das) eingeleitet, wird das Reflexivpronomen direkt dahinter positioniert. Folgt im Nebensatz ein Substantiv nach einer Konjunktion (wenn, als, aber,...), kann das Reflexivpronomen sowohl vor dem Substantiv als auch dahinter positioniert werden.
Im zweiten Absatz stellst du ausführlich und verständlich dar, was Freundschaft für dich bedeutet.

Abb. 4: Rückmeldung in Form einer E-Mail.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Mit großem Interesse habe ich den Artikel „Wissenschaftler fordern Mittagsschlaf im Büro“, deshalb schreibe ich Ihnen jetzt.

Der Artikel beschreibt das Nickerchen, das Jeden Tag am Mittag in rund ein Viertel der Unternehmen betreibt wird. Dieses Thema interessiert mich sehr, weil ich viele Vorteile in ihm sehe. Am mittags ist es normalerweise die Mitte von fast alle Arbeitszeiten, und nach dem Mittagessen, wenn man sehr viel gegessen hat, ist es kompliziert zu konzentrieren. Deswegen finde ich, dass eine kleine Pause zu machen, für die Beschäftigten sehr nützlich ist.

Meine Erfahrung hat mir gezeigt, dass wenn ich ein Nickerchen nach dem Mittagessen mache, bin ich mehr fleißig und habe mehr Energie am Nachmittag. Ein Beispiel dafür ist die Gewöhnlichkeit eine Mittagsschlaf in andere Kulturen zu machen. In den USA ist es bekannt als „Powernapping“, die eigentlich bedeutet: durch ein Nickerchen Energie wiedergewinnen. In manche Unternehmen wie NASA ist eine Mittagsschlaf sowohl empfohlen als auch verpflichtet für Piloten, denn durch einen Versuch wurde entdeckt, dass die Piloten, die am Mittag schlafen, eine Reaktionszeit von 60% schneller als die andere haben. Aber trotzdem ist es in vielen Kulturen noch mit Faulheit verbunden.

Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [1]: In diesem Satz fehlt noch ein Verb (Flüchtigkeitsfehler)
 Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [2]: Ich weiß, was du sagen willst. Die Satzstellung (Syntax) ist hier aber verdreht, versuch den Satz nochmal neu zu formulieren. (Syntax)
 Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [3]: Ähnlich, wie davor. Ich weiß, was du sagen willst, aber die Syntax ist verdreht. Versuch entweder mehr Hauptsätze und weniger Nebensätze zu machen (das ist einfacher) oder nochmal umzuformulieren. (Syntax)
 Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [4]: Die „Angewohnheit“ (Rechtschreibung)
 Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [5]: (Kasus)
 Nox 18.8.2018 10:37
Kommentar [6]: (Rechtschreibung)

Abb. 5 Textbeispiel I.

Sehr geehrte Damen und Herren,

Mit großem Interesse las ich Ihren Artikel über Ehe auf Zeit, deshalb schreibe ich jetzt Ihnen.

Der Artikel beschreibt den Vorschlag einer Politikerin, bei dem Ehen nur 7 Jahren dauern sollen, danach werden sie entweder beendet oder verlängert. Das Hauptargument dafür ist, dass viele Kosten der Scheidungen vieler Paare gespart werden können.

Dieses Thema interessiert mich sehr, weil ich viele Vor- und Nachteile finde. Einerseits ist es wahr, dass Scheidungen nicht nur hoch Kosten für eine Ehe bedeuten, sondern auch brauchen viele Zeit und beenden gelegentlich in einen Streit. Deswegen würde es einfacher sein, wenn sie nach 7 Jahren abgebrochen würden. Andererseits ist es in vielen Kulturen bekannt, dass wenn man heiratet, es eine Vereinbarung bis zum Tod ist.

Kommentar [1]: Sehr schön!
 Nox 4.9.2018 18:02
Kommentar [2]: Hierzu hatte ich dir eine Anmerkung in der ersten Rückmeldung gemacht. Bitte guck es dir nochmal an. (Rechtschreibung)
 Nox 4.9.2018 18:03
Kommentar [3]: Hier hatte ich dir auch in der ersten Rückmeldung einen Kommentar zu gemacht. (Rechtschreibung)
 Nox 4.9.2018 18:04
Kommentar [4]: Auch hier hatte ich dir bereits eine Rückmeldung zu gegeben. (Verbstellung | Plural) (Rechtschreibung)
 Nox 4.9.2018 18:05

Abb. 6 Textbeispiel II.

keren Eingriff vor, indem er u.a. in der E-Mail Folgendes zum Ausdruck bringt:

„Erstmal vorweg: Der Brief ist wirklich VIEL besser!!! Mir fällt es langsam auch ein bisschen schwerer, noch wirklich „große“ Probleme zu entdecken, weswegen ich ab jetzt vielleicht ein wenig kleinlicher werde.“

Vergleicht man die beiden Leserbriefe, so findet man einen deutlich bildungssprachlicheren und weniger fehlerbelasteten Text vor. So werden mehrere Doppelkonjunktionen, ein-

geschobene Nebensätze, Konjunktivformen und Konnektoren verwendet (vgl. Abb. 6). Allerdings ist auch interessant zu sehen, dass Fehler wiederholt werden, was der Tutor C in den Kommentaren deutlich werden lässt. An dieser Stelle ist natürlich interessant, wie es dazu gekommen ist, ob eine Anmerkung nicht verstanden worden ist, ob es sich um fossilisierte Sprachstrukturen handelt etc.

Im zweiten Schreibbandem entschied sich die Tutorin D für eine Mischung aus Anmerkungen im Text, Kommentarfunktionen und einer separaten Rückmeldung in Form einer E-Mail.

Sehr geehrte Damen,

Mit großen Interesse habe ich den Artikel „Wissenschaftler fordern Mittagsschlaf im Büro“ gelesen. Der Artikel spricht ein interessantes Thema an. Ich vertrete die Meinung, dass man eine Schlafpause am mittags machen soll, denn man muss vom Stress der Arbeit sich ausruhen. Lassen Sie mich folgendes Beispiel anführen, wenn man müde ist, arbeitet man langsamer und ohne Wille. Aufgrund dieser Argumente bin ich der Meinung, dass es wichtig nicht nur eine kleine Pause zu machen ist, sondern auch sich auszuruhen. Ein wichtiges Argument dagegen ist, die Zeit, das man braucht zum Schlafen. Vielleicht findet der Chef 30 Minuten, damit die Arbeiter schlafen können, zu viel, oder er hält es für eine verrückte Idee. Trotzdem sagen die Wissenschaftler, dass die Organe mehr Zeit zum Schlafen brauchen. Die Organe müssen sich entspannen, um richtig zu funktionieren. Insgesamt kann man sehen, dass die Mittagsschlaf im Büro eine gute Idee ist, weil die Arbeiter sich entspannen und deshalb besser arbeiten können. Wenn eine Mittagsschlaf implementiert ist, können sich die Arbeiter besser konzentrieren und die Zeit ausnutzen.

Katrin 22.8.2018 17:44
Kommentar [2]: Grußformel nicht vollständig
 Katrin 22.8.2018 17:45
Kommentar [3]: Anfang eines Briefes wird klein geschrieben (wegen des „“, „ nach der Grußformel)
 Katrin 22.8.2018 17:52
Kommentar [4]: Hier besser: Ansicht
 Katrin 22.8.2018 17:40
Kommentar [5]: am Mittag
 Katrin 22.8.2018 17:50
Kommentar [6]: Hier wäre ein Grund schön, warum du ein Beispiel nennen möchtest. Am Ende dann keinen, sondern einen setzen. So weiß der Leser, dass jetzt das Beispiel kommt.
 Katrin 22.8.2018 17:52
Kommentar [7]: Du hast nur ein Argument angeführt.
 Katrin 22.8.2018 17:57
Kommentar [8]: Hier wird der Gegensatz zwischen „eine kleine Pause machen“ und „sich auszuruhen“ nicht deutlich genug. Beides bedeutet ungefähr das Selbe. Du könntest z.B. sagen, dass ein Mittagsschlaf wichtig ist, um sich richtig auszuruhen.

Abb. 7 Textbeispiel III.

Auffällig ist, dass die Tutorin D im ersten Leserbrief nicht so stark eingreift. Zudem ist zu erkennen, dass sie großen Wert auf einen bildungssprachlichen Wortschatz und Strukturen legt. So markiert sie im ersten Leserbrief sehr auffällig bildungssprachliche Formulierungen, wie etwa *spricht ein interessantes Thema an, lassen Sie mich folgendes Beispiel anführen, trotzdem, insgesamt* etc. und bewertet diese Ausdrücke sehr positiv, was die Lernerin D motivieren kann. Die Beraterin D bemüht sich zudem um eine positive Atmosphäre, indem sie einerseits die Lernerin D stets lobt und andererseits durch ihren umgangssprachlichen Ton Nähe schafft:

„Dein Leserbrief hat mir sehr gut gefallen. Du benutzt einige tolle Formulierungen. Besonders gut finde ich deine unterschiedlichen Satzanfänge.“

Bereits im zweiten Leserbrief lässt sich erkennen, dass die Lernerin D Vertrauen zu ihrer Beraterin gefasst hat: einerseits stellt sie Rückfragen und andererseits probiert sie neue Strukturen aus. Sie verwendet erneut die zuvor positiv beurteilten Strukturen (vgl. Fettmarkierung in Abb. 7), macht aber deutlich mehr syntaktische und orthographische Fehler. Die Konsequenz daraus ist, dass auch die Beraterin D deutlich stärker in den Text eingreift, was an einigen Stellen sicherlich nicht notwendig gewesen wäre, wie z.B. das Wort *Meinung* durch *Ansicht* zu ersetzen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Reflexion der Studierenden

Im Rahmen des Projekts wurden die Studierenden zum Schluss darum

gebeten, einen kurzen Evaluationsbogen auszufüllen. Darin konnten sie ihre Meinung äußern und Verbesserungsvorschläge machen. Alle Teilnehmenden empfanden das Projekt als sehr nützlich, weil sie in der Lage waren, ihr Schreiben selbst zu korrigieren und Fehler besser verstanden hatten. Außerdem war es für die Lernenden auch wichtig, dass die Tutorierenden im gleichen Alter wie sie selbst waren, was zu mehr Vertrauen führte. Das Projekt ist für sie eine neue Art des Lernens gewesen und es hat viel zu ihrem Schreibprozess beigetragen. Sie haben einen neuen Wortschatz mit mehr Konnektoren und bildungssprachlichen Strukturen gelernt. Kritisiert wurden hingegen technische Schwierigkeiten bei der Livesitzung und von der Göttinger Seite die Ungewissheit über das passende Korrekturverhalten. Besonders die Gratwanderung zwischen stärkeren und schwächeren Eingriffen, die Klassifizierung von Fehlern und die damit verbundene Art und Weise der Kommentare oder Hinweise sowie die Formulierungen der Schreibstimme wurden als besondere Herausforderung empfunden. So merkten sie z.B., dass sie sich mehr Rückmeldungen aus Bogota gewünscht hätten, und zwar darüber, ob ihr Korrekturverhalten als zielführend empfunden wurde.

Fazit und Empfehlungen

Die Erfahrung mit dem Projekt hat gezeigt, dass es für alle Studierende nützlich und interessant ist und der Förderung von Schreibfertigkeiten in hohem Maße beiträgt. Zudem lernen Studierende auch

ihren eigenen Lernprozess zu steuern und Verantwortung zu übernehmen. Überdies verbessern sie aufgrund vorgegebener Abgabetermine ihr Zeitmanagement. Besonders letztgenannter Punkt ist nicht zu vernachlässigen, weil es häufig zu Verzögerungen auf beiden Seiten kommt, sich der Praxisanteil somit verschiebt und nicht mehr ideal auf die Theorie abgestimmt werden kann. Dementsprechend sollten die Abgabetermine nicht zu eng geplant und zumindest zu Beginn kontrolliert werden.

Das Erproben des eigenen Korrektur- und Feedbackverhalten fördert einerseits das Reflexionsvermögen didaktischer Handlungen und regt andererseits dazu an, über Sprache nachzudenken und somit sprachbewusster zu handeln. Da Studierende aller Fachrichtungen, die teils über wenig sprachwissenschaftliches Fachwissen verfügen, an dem Projekt teilnehmen können, ist eine vorherige grammatikalische Grundausbildung sowie die Kenntnis über das kolumbianische Curriculum unabdingbar, um das Vorwissen besser einschätzen zu können. Im Idealfall erfolgt zudem eine Sensibilisierung für die spanische Sprache, um Fehlgriffe besser klassifizieren und erklären zu können. Des Weiteren sollten sich die angehenden Lehrkräfte um eine Einheitlichkeit von Korrekturereingriffen und Hilfestellungen bemühen und auf eine gemeinsame Fachsprache einigen, da oft Kommentare und Rückfragen aufgrund von Fachbegriffen oder fehlendem Regelwissen nicht verständlich waren. So verstanden die Studierenden aus Göttingen nicht, was unter *aduso*, *tekamolo* oder *Wechselpräpositionen* zu

verstehen ist oder kannten die Regeln zur Bildung von Partizipien nicht. Die kolumbianischen Studierenden verstanden beispielsweise den Hinweis „*benutze hier besser eine Nominalstruktur*“ nicht, weil sie die systematischen Umformulierungen von verbalen zu nominalen Strukturen erst später lernen.

Eine weitere Empfehlung bezieht sich auf die positive Lernatmosphäre. Wichtig ist, dass die Tutorierenden als Unterstützer und Helfer gesehen werden, denn erst dann trauten sich die Sprachstudierenden, Rückfragen zu stellen oder auch den Beratenden ein kritisches Feedback zu ihrer Rückmeldung zu geben. Dadurch können die angehenden Lehrkräfte ihre didaktischen Handlungen überdenken. Auch den professionellen Kontext einmal zu verlassen und etwas Privates in der E-Mail zu schreiben, förderte die positive Lernatmosphäre und somit die Schreibmotivation und schließlich den Schreibprozess.

Zu befürworten ist schließlich eine Kooperation und Interaktion zwischen verschiedenen Institutionen, wie Universitäten oder Schulen, da durch diese enge Verzahnung die Teilnehmenden effektiv voneinander lernen und qualifiziert werden können (vgl. Münch-Manková und Müller de Acevedo 2020). So schloss sich ein weiteres Projekt zwischen der Universität Göttingen und der Deutschen Schule in Bogota an, in dem Studierende einen virtuellen Sprachsensiblen Fachunterricht an der Auslandsschule planten, durchführten und evaluierten (vgl. Müllauer 2019). ■

- Büker, S. und Lange, U., „Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende“, in: Brandl, H. et al. (Hg.), Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Band 83. FadaF. Göttingen: Universitätsverlag 2010.
- Büker, S., „Writing Consultation for Foreign Students“, in: Bräuer, G. (Hg.), Pedagogy of Language Learning in Higher Education. Westport: 2001.
- Brandl, H., „Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis“, in: Brandl, H. et al. (Hg.), Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Band 83. FadaF. Göttingen: Universitätsverlag 2010.
- Freundenberg-Findeisen, R. und Schröder, J., „Lernerorientiertes Korrigieren im Teletutorium zur Unterstützung des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch“, in: Brandl, H. et al. (Hg.), Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Band 83. FadaF. Göttingen: Universitätsverlag 2010.
- Klemm, M., „Schreibberatung und Schreibtraining“, in: Knapp, K. et al. (Hg.), Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag 2004.
- Müllauer, A., „Heißer Draht Bogotá-Göttingen“, in: Begegnung, Nr. 1/2019.
- Münc-Manková, Z. und Müller de Acevedo, J., „Sprachenbildung und -förderung im schulischen Kontext – Kooperationsprojekt zur Qualifizierung von Lehrenden zwischen der Universidad Nacional de Colombia, niedersächsischen Hochschulen und der Deutschen Schule Bogotá“, in: Info DaF: DaF-Lehrerbildung in Lateinamerika. Berlin: De Gruyter 2020 (in Vorbereitung).
- Severino, C., „Avoiding Appropriation“, in: Bruce, S. und Rafoth, B. (Hg.), ESL Writers. A Guide for Writing Center Tutors. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004.
- Trim, J., North, B. und Coste, D., Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt 2001.

ALEMÃO ONLINE

CURSOS ESPECIAIS

CORRIGINDO ERROS FREQUENTES

a partir do nível B1.1

OFICINA DE ESCRITA

a partir do nível B2

ALEMÃO PARA QUEM TRADUZ

a partir do nível B2

GRAMÁTICA E CONVERSAÇÃO

Níveis A2/B1 e B2/C1

CAPACITAÇÃO INTERCULTURAL

Todos os níveis



MATRICULE-SE ONLINE

goethe.de/saopaulo/cursosoespeciais



**GOETHE
INSTITUT**

A teoria do romance de Friedrich Schlegel na *Carta sobre o romance*¹

Juliana Couto² | UERJ

O texto *Carta sobre o romance*, elaborado em tom ensaístico, se apresenta como parte integrante da obra *Conversa sobre poesia* – publicada em 1800, nos dois últimos cadernos da emblemática revista romântica *Athenäum* –, na qual Friedrich Schlegel discorre acerca do pensamento do Primeiro Romantismo no que se refere aos ideais de arte e ao fazer artístico. A estrutura da obra lembra uma espécie de sarau – ou, no termo cunhado pelos românticos, “sinfilosofia”, isto é, filosofia em simpósio –, onde ideias filosóficas, críticas e teorias de arte e história da literatura se inter cruzam ora sob forma de diálogo ora em forma de ensaio.

Vale destacar que, apesar de se tratar uma obra teórica, há um certo flerte com a ficção, pois Schlegel não se apresenta nominalmente, mas como “Antonio”, um dos amigos/personagens participantes do sarau romântico, responsável por introduzir as ideias presentes em *Carta sobre o romance* – endereçada a “Amalia”, isto é, Caroline Schlegel. Este grupo de amigos se apresenta como uma representação dos românticos de Jena, ou seja, o círculo do qual o próprio Schlegel participava. Os outros amigos em conferência são: “Ludoviko” (Friedrich

Schelling), “Lothario” (Novalis), “Marcus” (Ludwig Tieck), “Andrea” (August Wilhelm Schlegel) e “Camilla” (Dorothea Veidt) (STIRNIMANN, In: SCHLEGEL, 1994, p. 25).

O pensamento de Schlegel é, seguindo o padrão primeiro-romântico, dotado de um ar fragmentário. Não é sem razão que o teórico e literato transita entre duas formas de expressão no desenrolar de suas reflexões. Cabe frisar que este tom fragmentário reflete a busca dos românticos de Jena pelo ilimitado e pelo absoluto. O fragmento representa uma

abertura ao que está por vir, pois o que nele está representado não se esgota em si mesmo. O cerne do fragmento é, portanto, a alusão ao ilimitado no âmbito do limitado. Por este motivo, o apreço pela forma do arabesco, exaltada por Schlegel ao mencionar *O fatalista*, de Diderot: “[...] considero o arabesco uma forma ou maneira de exteriorização inteiramente determinada e essencial da poesia” (SCHLEGEL, 1994, p. 63). O arabesco ganha importância com os românticos por apontar para o infinito, ilimitado e para o livre jogo da fantasia, afinal, o arabesco é um “pequeno adereço de volteios sinuosos nascidos da pura fantasia” (STIRNIMANN, In: SCHLEGEL, 1994, p.23). Esse conceito está estreitamente ligado à teoria do romance dos primeiros românticos (BENJAMIN, 2002).

Este referimento ao ilimitado é apresentado ainda em um dos momentos cruciais de *Carta sobre o romance*, no qual o conceito schlegeliano de “sentimental” é desenvolvido:

O que é então este sentimental? O

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

que nos agrada, onde o sentimento domina, mas aquele sentimento espiritual, não o que provém dos sentidos. A fonte e alma de todas estas emoções é o amor, e na poesia romântica é preciso que esteja pairando, quase invisível e por toda parte, o espírito do amor; é isto que aquela definição deve apontar. As paixões galantes, de que nas poesias dos modernos, do epigrama à tragédia, não podemos nos livrar em nenhuma parte – como se queixa Diderot, tão jocosamente n’ O fatalista –, são o elemento mínimo, ou melhor, nem sequer a letra exterior daquele espírito: de acordo com o caso, são algo de muito desagradável e pouco sensível, ou mesmo absolutamente nada. É o sagrado sopro da inspiração o que nos comove, nos sons da música. Não se deixa capturar pela violência nem aferrar de modo mecânico, mas se deixa cordialmente seduzir por toda beleza efêmera, nela se oculta; e também as mágicas palavras da poesia podem ser penetradas e animadas por sua força. Mas no poema onde não esteja – ou não possa estar – disseminado por completo, ele certamente não se manifesta. É um ser infinito, e de modo algum enclausura e fixa seu interesse em pessoas, acontecimentos, situações e inclinações individuais. Para o verdadeiro poeta, tudo isso é apenas, tão intimamente quanto

sua alma o possa abarcar, alusão ao mais elevado e infinito, hieróglifos de um amor eterno e da sagrada plenitude de vida da natureza plasmadora (SCHLEGEL, 1994, pp. 65-6 – grifos nossos).

Cabe frisar que este “sentimental” se encontra em oposição ao Sentimentalismo (*Empfindsamkeit*), estilo literário em voga na época, responsável por romances lacrimosos. O sentimental, ao contrário, representa o ilimitado e liberta a arte da restrição às idiosincrasias deste ou daquele artista, revelando a autonomia da arte romântica. Conforme Medeiros, “o sentimental é um dos modos de exposição do espírito, relacionado às composições chistosas, à ironia romântica, à engenhosidade, não tendo relação alguma com o sentimentalismo” (MEDEIROS, 2015, p. 161). Nota-se, por conseguinte, a convergência de dois fatores vitais ao Primeiro Romantismo na definição de sentimental: a ironia romântica³ e a presença do humor na figura do chiste (Witz)⁴. Estes conceitos estão intrinsecamente ligados à aceção de arte enigmática, ou seja, que expressa muito dizendo pouco:

Apenas a fantasia pode conceber o enigma deste amor e como enigma apresentá-lo; o enigmático é a fonte do fantasioso, na forma de toda representação poética. A fantasia luta com todas as forças para se exteriorizar, mas o divino só se comunica e exterioriza indiretamente, na esfera da natureza. Eis porque, do que era na origem fantasia, resta

no mundo dos fenômenos apenas o que chamamos de espiritualidade (SCHLEGEL, 1994, p. 66).

Nota-se que a arte tem de ser, necessariamente, enigmática, pois uma arte que oferece todas as respostas, se esgota em si mesma e não alude ao ilimitado. O apego à fantasia reflete o papel central que a imaginação ocupa no pensamento dos primeiros românticos, pois, conforme a concepção de Schlegel – assim como a de Novalis – da teoria idealista de Fichte, o próprio mundo seria criação da imaginação humana (STIRNIMANN, In: SCHLEGEL, 1994, p. 12).

Vale salientar que a alusão ao ilimitado ou infinito se encontra presente ainda na própria definição schlegeliana de romance, que se configura como uma arte que, mesmo na esfera de sua limitação, aponta para além de si mesma, indicando ainda a autonomia e a organicidade da obra de arte:

Um romance é um livro romântico. – Você pretenderá que isto é uma tautologia que nada diz. Mas, em primeiro lugar, perceba que com um livro já se pensa uma obra, um todo que existe por si mesmo. E, depois, aqui reside uma oposição muito importante ao espetáculo teatral, que é destinado a uma plateia; o romance, por outro lado, é desde os tempos mais remotos destinado à leitura, e daí se deduzem todas as distinções no modo de exposição de ambas as formas. O espetáculo também deve ser romântico, como toda arte

³De acordo com Medeiros, a ironia romântica possui três significações: “Em sua primeira aceção, o termo remete à relação estabelecida entre o autor e sua obra [...]. Nesse caso, a ironia romântica está relacionada à ilusão do desaparecimento do autor, à reflexão crítica, ao questionamento irônico da voz narrativa, ou, ao contrário, à inserção do autor na obra através de alguma personagem, entre outros procedimentos possíveis [...]. O segundo significado da ironia aponta a problematização sobre a arte inserida pelo autor em sua criação artística. Nesse caso a obra de arte pode expor, por exemplo, uma teorização sobre o fazer artístico ou até mesmo sobre a crítica de obras [...]. A terceira concepção de ironia romântica representa um princípio filosófico ou simbólico de compreensão dos limites da existência e da comunicação humana, ao mesmo tempo em que aponta para o jogo lúdico que possibilita a intuição do todo. Nesse caso, a ironia é a percepção do caos infinito onde se harmonizam elementos aparentemente contraditórios e a consciência de que – apesar de impossível – é preciso buscar a comunicação total. É por intermédio dessa terceira aceção da ironia que surge a compreensão de que mesmo o que é limitado e individual participa da plenitude infinita.” (MEDEIROS, 2015, pp. 109-11)

⁴O chiste pode ser interpretado como “gracejo” ou “graça”. Trata-se de um jogo espiritualoso de palavras via inserção de elementos inesperados.

poética. Mas um romance o é apenas sob certas restrições. O contexto dramático da história não faz do romance, de modo algum, um todo, uma obra; isto ele se torna através da relação da composição toda com uma unidade superior àquela unidade da letra – com a qual ele frequentemente não se deve importar –, através da sequência das ideias, através de um centro espiritual (SCHLEGEL, 1994, p. 67 – grifos nossos).

O romance é, dessa forma, mais um diálogo com a tradição literária do que um mero texto escrito, isto é, o “espírito do romance” não se encontra na sua superfície linguística, mas paira sobre o texto. Deste pensamento conclui-se o seguinte: dado que toda uma tradição dialoga entre si, não importando o gênero textual, nada mais natural para Schlegel do que uma convergência entre os gêneros literários – em oposição à marcada distinção entre os gêneros postulada pelo Classicismo. O autor afirma em outra exposição teórica que “todos os gêneros poéticos clássicos em seu purismo rigoroso são agora ridículos” (SCHLEGEL, *apud* VOLUBUEF, 1999, p. 40). Devido ao seu caráter essencialmente moderno, o romance seria, por conseguinte, a forma ideal de abarcar a ideia moderna da arte.

Cabe frisar que Schlegel concebe o romance como uma manifestação literária independente do gênero romanesco e entende o termo “romântico” como uma característica moderna em vez de uma mera denominação de um estilo de época. Por esta razão obras dos mais variados períodos podem ser românticas, afinal, trata-se de uma característica da literatura e não de um período histórico específico:

[...] o romântico [romanesco] não é tanto um gênero quanto um elemento da poesia, que nela predomina em maior ou menor grau, mas nunca

deve faltar completamente. É preciso que lhe esclareça por que, segundo meu ponto de vista, exijo de toda poesia que seja romântica, mas detesto o romance na medida em que ele se pretenda um gênero específico (SCHLEGEL, 1994, p. 67 – grifos nossos).

Como exemplo prático da atemporalidade do caráter romântico da literatura, Schlegel compara um drama de Lessing, seu contemporâneo, à obra de Shakespeare, seu antecessor, ao tentar estabelecer uma distinção entre os antigos e os românticos, de modo a provar a independência existente entre estilo literário e período histórico:

*Se quiser que a distinção [entre os antigos e os românticos] se torne para você inteiramente clara, faça o favor de ler *Emilia Galotti*, que é tão indizivelmente moderno, mas nada romântico, e depois lembre-se de Shakespeare, em quem gostaria de localizar o verdadeiro centro, o âmago da fantasia romântica* (Ibidem, pp. 66-7).

Nota-se que Schlegel alude a uma espécie de “espírito moderno” ou “espírito romântico”, que independe da forma na qual os textos se constituem, afinal, ambos os autores citados são dramaturgos, embora apenas um capte, conforme a perspectiva schlegeliana, o pensamento moderno.

Vale mencionar que não é sem razão que Schlegel cita ao longo de seu texto exemplos de diversos gêneros literários e utiliza o termo “poesia” para se referir à arte escrita em geral, o que reafirma sua defesa de uma unificação dos gêneros – não é por acaso que cita tanto romancistas quanto poetas e dramaturgos como exemplos de sua argumentação. Sem a abolição da distinção entre os gêneros, a

arte não atingiria o absoluto tão ansiado por Schlegel:

[...] o drama tratado e tomado tão profunda e historicamente como o faz Shakespeare, por exemplo é o verdadeiro fundamento do romance. [...] uma canção pode ser tão romântica quanto uma história, pois, afinal, não posso conceber um romance que não seja uma mistura de narrativa, canção e outras formas. Cervantes nunca compôs outra coisa, Boccaccio, tão prosaico aliás, enfeita sua coletânea com uma guarnição de canções. Se num romance não há, nem pode haver, lugar para isso, então nele o romântico reside apenas na individualidade da obra e não na característica do gênero – mas já se trata de uma exceção. Isto, entretanto, somente como preâmbulo. Minha verdadeira objeção é a seguinte: nada é mais oposto ao estilo épico do que as influências da própria disposição pessoal que se tornam, de algum modo, visíveis; para não falar do abandono ao próprio humor, do jogar com ele, como acontece nos melhores romances (Ibidem, p. 68 – grifos nossos).

Se o romance, na concepção de Schlegel, estabelece uma comunicação com as formas literárias que o antecedem independente de seus gêneros, nada mais coerente do que conceber um vínculo entre distintas formas de expressão literária em seu interior. É justamente neste “jogo do romance” que entram em cena a ironia e o chiste, indispensáveis à arte romântica e inconcebíveis na arte épica, afinal, a disposição de espírito essencial ao estilo de romance exaltado por Schlegel não somente não é admitida como sequer existe na essência da arte épica. Não é sem razão que o autor afirma que “assim como

nossa arte poética começa no romance, a dos gregos começou na épica e nela de novo se dissolveu” (Ibidem, p. 67), ou seja, o romance é uma forma moderna por excelência, bem como a épica foi o grande gênero antigo.

Cabe salientar ainda que o flerte entre teoria e literatura presente no texto schlegeliano também está calcado no caráter irônico das formas de expressão. De acordo com os primeiros românticos, toda obra de arte deveria ser irônica, isto é, comportar a sua própria reflexão e crítica, devido à sua alusão ao infinito (BENJAMIN, 2002). Como exemplo máximo deste fator pode-se citar o fato de a teoria schlegeliana já ter vindo a lume no interior de seu romance *Lucinde*, publicado em 1799, isto é, um ano antes de *Conversa sobre a poesia*, o que se encontra em consonância com a ideia de apresentar conceitos teóricos no âmbito do fazer literário. É a este pensamento que Schlegel aponta ao mencionar uma espécie de “cadeia romântica” no fim de seu texto:

Se viesse à luz o que sugeri como exemplo, eu me animaria a tentar uma teoria do romance, que fosse uma teoria o sentido original da palavra: uma visão espiritual do objeto, de todo o coração serena e alegre; pois é em serena alegria que

convém contemplar o importante jogo de imagens divinas. Semelhante teoria do romance teria de ser, ela mesma um romance que reproduzisse fantásticamente cada nota eterna da fantasia e que de novo gerasse o caos do mundo dos cavaleiros andantes. Ali viveriam os velhos seres em novas feições; ali a sombra sagrada de Dante se ergueria de seu inferno, Laura passearia de modo celestial ante nossos olhos, e Shakespeare conversaria com intimidade com Cervantes – lá Sancho poderia gracejar novamente com Dom Quixote (SCHLEGEL, 1994, p. 68).

Schlegel alude à sua concepção de romance romântico como “resposta” aos seus antecessores, ou seja, o romance moderno deveria dialogar com toda uma tradição romanesca – que, conforme exposto anteriormente, abriga obras de outros gêneros literários, daí sua aversão à clara distinção entre os gêneros. Por isso a crítica de arte somente deveria se dar em uma obra de arte. Este “diálogo” com a tradição também se apresenta como uma crítica – que não deve ser tomada aqui como crítica negativa, pois, já que não se baseava em juízo de valor, a crítica da arte romântica deveria ser positiva (BENJAMIN, 2002, p. 78).

É justamente esta teoria que Schlegel tentou em seu escandaloso romance *Lucinde*: uma obra de arte que reflete o fazer artístico, plena de elucubrações e simbolismos, que “não conhece fronteiras entre os tempos passado e presente; que mescla livremente a descrição e o diálogo; que troca repetidas vezes de narrador e de foco narrativo; enfim, que louva a transgressão dos tabus” (VOLUBUEF, 1990, p. 47). Em outras palavras: o romance schlegeliano, um emaranhado irônico e chistoso, apesar de literatura, representa sua teoria, cumprindo (ou tentando cumprir) seu ambicioso programa teórico.

A teoria do romance exposta por Schlegel em seu *Carta sobre o romance* alça o gênero, portanto, ao posto de máximo representante literário do pensamento moderno. Pensamento este que não se circunscreve ao estreito espaço de tempo no qual o grupo de Jena existiu, mas que se expande em direção ao passado e ao futuro, à tradição e às obras por vir, fazendo uso de um meio limitado visando a um fim ilimitado e amalgamando prática e teoria. Projeto audacioso e intrincado, retomado por diversas formas de arte desde então e possivelmente um dos pilares do enigma romântico, dado que sua própria configuração se apresenta como algo enigmático. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão*. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002
- MEDEIROS, Constantino Luz de. *A crítica literária de Friedrich Schlegel*. 2015. 405 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../2015_ConstantinoLuzDeMedeiros_VCorr.pdf>, acesso em 04/06/2017.
- SCHLEGEL, Friedrich. *Conversa sobre a poesia e outros fragmentos*. Trad. Victor-Pierre Stirnimann. São Paulo: Editora Iluminuras, 1994. Disponível em <<http://www.eduardoguerreirolosso.com/Conversa-Sobre-Poesia-Schlegel.pdf>>, acesso em 04/06/2017.
- STIRNIMANN, Victor-Pierre. Schlegel, carícias de um martelo. In: SCHLEGEL, Friedrich. *Conversa sobre a poesia e outros fragmentos*. Trad. Victor-Pierre Stirnimann. São Paulo: Editora Iluminuras, 1994, pp. 9-25. Disponível em <<http://www.eduardoguerreirolosso.com/Conversa-Sobre-Poesia-Schlegel.pdf>>, acesso em 04/06/2017.
- VOLUBUEF, Karin. *Frestas e arestas: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

Lehrer- und Lernerverhalten im Projektunterricht: Lehr- und Lerngewohnheiten als Störfaktor

Adriana Maria Carneiro Lins¹ | EREM GINÁSIO PERNAMBUCANO

Der Schwerpunkt dieses Artikels liegt auf der Untersuchung des Lehrer- und Lernerverhalten im Projektunterricht sowie der Lehr- und Lernkultur als mögliche Störfaktoren und auf der Beschreibung deren Überwindungsstrategien. Die Praxisforschung wurde zwischen 2017 und 2018 während der Durchführung des Projekts *Was wisst ihr über uns?*² gemacht und hatte als Ziel Reflexionen über die brasilianischen Lehr- und Lerngewohnheiten in Bezug auf DaF-Unterricht in der Schule *Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano*³ in Recife (BRA) zu erwecken. Die Frage war, inwieweit sich die Lernenden in einem Projekt engagieren, wenn die Lehrkraft die Rolle des Vermittlers, des Lernberaters und des Helfers übernimmt. Die in der ersten Phase des Projekts vorgefundenen Handlungen wurden durch die Anwendung von innovativen didaktisch-methodischen Prinzipien ersetzt. Damit beabsichtigte man die brasilianischen Lehr- und Lerntradition als Störfaktor bei den Lehr- und Lernprozessen zu überwinden und den Schülern zu helfen, ihre Selbständigkeiten zu entfalten, ihren Lernerfolg zu erreichen und die Zielsprache Deutsch in authentischen Situationen zu erleben.

DIE LEHR- UND LERNGEWOHNHEITEN ALS STÖRFaktor

Das Deutschlernen ist in der letzten Zeit sehr beliebt bei den Jugendlichen

in den öffentlichen Schulen in Recife geworden. "Das Landesministerium für Bildung wird die Zahl von zwei auf fünf Schulen erweitern, die den DaF-Unterricht als Zweitwahlfach für Jugendliche anbie-

ten werden. Es werden insgesamt hundert Plätze für den Deutschkurs zur Verfügung gestellt". (*Jornal: Diário de Pernambuco Online*, 2018).⁴ Obwohl das Interesse der neuen Generation wächst, werden die Umstände in der Schule – wie z.B. Zeitmangel für den Lernstoff – von der Institution nicht berücksichtigt, was oft zu Stress führen kann. Hinzu kommt, dass sich manche Lernende zu wenig Mühe geben, um ihren Lernprozess dynamisch durch Äußerungen, Meinungen, Fragen, usw. zu gestalten. Das charakterisiert die Lerngewohnheiten, die oft aufgrund des Frontalunterrichts, die Lernenden in eine Passivrolle drängen.

Der brasilianische Autor Vasconcellos schreibt in seinem Werk *Construção do Conhecimento Em Sala de Aula* über die negativen Auswirkungen des Frontalunterrichts: "Diese Sozialform, die lange Jahre unaufhörlich angewendet wurde, wirkt sich auf das Lehrer- und Lernerverhalten nicht positiv aus,

¹ Abschluss in Sprachen- und Literaturwissenschaft mit Schwerpunkt auf Portugiesisch und Englisch (UNICAP) und Fort- Weiterbildungsstudiengang *latu sensu* für Deutschlehrende "DLL- Deutsch Lehren Lernen: Grundlage für die Praxis." (UFBA/Friedrich-Schiller-Universität Jena). Ausbildung in Tanzpädagogik (Konservatorium der Stadt Wien).

² Es war ein internationales Schulprojekt zwischen drei Schulen: Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (PE/BRA), Colégio Mãe de Deus (PR/BRA) und PREPA 5 (Guadalajara/Mexiko).

³ Partner-Schule des Projekts PASCH Schulen: Partner der Zukunft.

⁴ Unsere Übersetzung. Hier zu finden: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2018/01/07/interna_vidaurbana,736868/alemanha.shtml. Zugriff am 15. Juli 2018.

infolgedessen führt dies zur Anpassung und zum Widerstand gegen den innovativen Vorschlag.“ (VASCONCELLOS, 2005, S.34)⁵. Nach Vasconcellos Meinung zeigt ein anderer Faktor, dass “die Didaktik der Abkürzung”, einer der häufigsten Aspekte der aktuellen Lehrmethode ist. Der Lehrer stellt das Thema, die Regel, die Formulierung, die Synthese, die Lösung, den Logarithmus usw. vor, ohne dem Schüler die Möglichkeit zu geben, über die Bedeutung nachzudenken. “Dieser Weg stellt den Zeitpunkt des Nachdenkens über den Erwerb von Wissen in den Hintergrund“ (VASCONCELLOS, 2005, S.30)⁶, anstatt den Lernenden zu motivieren selbstständiger zu lernen. Dieses negative Verhalten beginnt in der Grundschule und wirkt sich auf die weiteren Schuljahre aus, wie hier von Vasconcellos belegen:

Dieses Problem manifestiert sich zum Beispiel in einer sogenannten “fehlenden Basis”, über die sich Lehrer der fortgeschrittenen Klassen immer beschwerten. Es fehlen Basisinformationen über den Inhalt, der von der Lehrkraft nicht gelehrt oder von den Lernenden nicht gelernt wurde. (VASCONCELLOS, 2005, S.32).⁷

Solche Indikatoren erkennt man bei manchen Lernenden im DaF-Unterricht, wenn sie unbewusst zeigen, dass sie über kein Elementarwissen verfügen, wie z. B. zu unterscheiden zwischen den bestimmten und unbestimmten Artikeln oder ein Subjekt im Satzglied zu erkennen usw. Es fehlen Reflexionen über die Erstsprache und ihr System. Das wirkt sich auf die Zielsprache Deutsch aus.

Deshalb wurde in der Fortsetzung des Projekts *Was wisst ihr über uns?* (2018) das Lernverhalten der Lernenden beobachtet und zugleich die Anwendung von modernen didaktisch-methodischen Prinzipien als Maßnahmen ergriffen, um die brasilianischen Lehr- und Lerngewohnheiten als Störfaktor zu überwinden. Dafür wurde mit authentischen Themen durch analogische und digitale Medien strategisch gearbeitet, wobei die schriftliche und mündliche Kommunikation eine wichtige Rolle innerhalb des Klassenzimmers spielte, damit die Lernenden ihre Sprachkenntnisse erreichten und später, in der letzten Phase des Projekts, die deutsche Sprache durch eine Videokonferenz (per *Skype*) in einer realen Situationen erlebten.

Laut Daten der Zeitschrift *Época* (Business) stieg in Brasilien die Zahl von Kindern und Jugendlichen zwischen neun und siebzehn Jahren, die über Mobiltelefon im Internet verbunden sind. Seit 2016 stieg diese Zahl um 7% (sieben Prozent) und im Jahr 2018 erreichte sie um 24,7 Millionen Nutzer. (*Época Negócios* On-line, 2018).⁸ Die Forschung zeigt, wie wichtig die digitalen und sozialen Medien für die neue Generation geworden sind. Diesen Daten nach kann man z.B. Mobiltelefone, Tablets und Internetzugang, als wichtige Bestandteile eines Unterrichts betrachten. Ein Bestandteil, der nicht mehr bei innovativen Lernstrategien fehlen darf, wenn die Zielsetzung den Sprachgebrauch in der realen Welt außerhalb des Klassenzimmers fokussiert, wie im Fall unseres Projekts. Diese Forschung begründet auch die Wahl solcher digitalen Medien als Lernwege, um die Lernenden zu ermutigen, ihre Passivrolle im DaF- und

Projektunterricht zu verlassen.

DER AUFTAKT: THEMA, METHODE, ZIELE UND HYPOTHESEN

Die Aktionsforschung wurde bei der Durchführung des Praxiserkundungsprojekts *Was wisst ihr über uns?* angewendet, um zu untersuchen, inwieweit sich die Lernenden in einem Projektunterricht engagieren, wenn ich als Lehrkraft die Rolle des Vermittlers, des Lernberaters und des Helfers übernehme. Während der Lehr- und Lernprozesse im Projektunterricht wurden sowohl die Lehrer- und Lernerhaltungen beobachtet, als auch über die brasilianischen Lehr- und Lerngewohnheiten als Störfaktoren in allgemeinen Unterrichtssituationen reflektiert. Um sie als negative Auswirkungen im Projektunterricht zu vermeiden und um Lernziele zu erreichen, wurden verschieden didaktisch-methodische Prinzipien angewendet. Dazu wurden zuerst Hypothesen zu der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, bzw. Lehr- und Lernkontexten aufgestellt, die durch die Untersuchungen und vor allem durch die Selbstevaluationen thematisiert wurden. Die Auswertungen von den Hypothesen wurden durch die Selbstevaluation anhand von Fragebögen, Interviewstrategien, Videoaufnahmen, Zielaufgaben und allgemeinen Beobachtungen von vielfältigen Handlungen im Lehr- und Lernfeld gemacht. Die Lernenden sollten anonym beantworten, über was sie inhaltlich gelernt haben, aber auch, ob sie aktiv genug beim Projekt waren und sie sollten sich auch über

⁵Unsere Übersetzung.

⁶Unsere Übersetzung.

⁷Unsere Übersetzung.

⁸Unsere Übersetzung. Hier zu finden: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/09/cresce-o-numero-de-criancas-e-adolescentes-conectados-so-pelo-celular.html>. Zugriff am 22. Oktober 2018.

die Lehrerhaltung während des Projekts äußern.

In der qualitativen Datenerhebung wurden die Informationen aus der Anwendung von den vielfältigen didaktisch-methodischen Prinzipien – wie z.B. Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Integration von digitalen Medien – gesammelt. Diese ermöglichten neue Ergebnisse für unser Praxiserkundungsprojekt. Zur Auswertung haben die Lernenden eine Selbsteinschätzung durch anonymen Fragebögen beantwortet.

Unsere Ausgangshypothesen waren folgende:

- Die Lernenden könnten Interesse an dem Projekt *Was wisst ihr über uns?* zeigen, weil sie durch das Projekt, die deutsche Sprache in authentischen Situationen sprechen und auch außerhalb der Schule weiterlernen könnten.
- Es könnte sein, dass nicht alle Lernenden genug interagieren würden (Lehr- und Lerngewohnheiten).
- Durch die Entwicklung der Sprachbewusstheit und der Lernautonomie könnten die Lernenden weitere Lernstrategien und Lernwege aus den digitalen Medien aufgreifen, um weiter zu lernen.
- Als Lerneraktivität könnten Briefe schreiben/bekommen sich positiv auf den Lernenden auswirken.

DIE DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTS *WAS WISST IHR ÜBER UNS?*

Die didaktisch-methodischen Prinzipien, die Lerneraktivierung und die Integration von digitalen Medien wurden in diesem Projekt eingesetzt, um

die Motivation der Lernenden zu erhöhen, ihre Sprachbewusstheit zu entwickeln und infolge ihres Lernerfolges die Zielsprache Deutsch in authentischen Situationen, außerhalb des Klassenzimmers, mitzuerleben. Die Verknüpfung von analogen und digitalen Medien, aber auch von mündlichen und schriftlichen Texten ermöglichen den Lernenden systematisch in abwechslungsreichen Lernstrategien ihre Selbstständigkeit beim Lernen zu entwickeln, sodass sie sich auch für die Arbeits- und Sozialformen, Lernorte, Phasen und Medien entscheiden konnten, die sie bevorzugten. So Rösler:

Virtuelle und nicht virtuelle Arbeit sowie analoge und digitale Medien können sinnvoll miteinander kombiniert werden. Wichtig ist bei der Wahl des jeweiligen Mediums, dass mit ihm das Lernziel erreicht und der jeweilige Inhalt effektiv vermittelt werden kann und dass außerdem die Lerngruppe durch seinen Einsatz motiviert wird. (RÖSLER; et alii. 2014, S.151).

Die Anwendung der neuen digitalen Medien in Kombination mit analogen Medien hat als Lernstrategie die körperlichen und geistigen Bewegungsspielräume der Lernenden im Projektunterricht erweitert, ihre Aufmerksamkeit und Kreativität beim Lernen erhöht, und dabei geholfen, ihre Selbstständigkeit zu entfalten und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, was auch Schart entspricht:

Wenn die Lernenden ihre Position im Klassenzimmer verändern, wenn sie abwechselnd stehen, laufen oder sitzen, dann kommt es zu einer körperlichen Dynamik. Es entstehen körperliche Bewegungsspielräume. [...] kann diese Bewegung an sich

bereits sehr sinnvoll sein, denn sie bringt Abwechslung in das Geschehen und wirkt sich dadurch möglicherweise positiv auf die Aufmerksamkeit aus (SCHAT; et alii. 2012, S. 79).

Unter geistigem Bewegungsspielraum versteht man "die psychische Dimension von Raum" (SCHAT; et alii. 2012, S. 79), die sich die Lernenden aneignen, um sich frei zu äußern oder ihre persönlichen Gedanken zu entfalten. Die Erweiterung sowohl des körperlichen als auch des geistigen Bewegungsspielraums der Lernenden waren grundlegende Aspekte für den positiven Lernprozess gegen die Lehr- und Lerngewohnheiten der brasilianischen Lernenden im Projektunterricht *Was wisst ihr über uns?*.

DAS PROJEKT: *WAS WISST IHR ÜBER UNS?*

Das Projekt "*Was wisst ihr über uns?*" hat in der ersten Phase (2017) drei Wochen gedauert. Eine Gruppe von zehn Lernenden zwischen 15 und 17 Jahren (Anfänger A1.2) der Sekundarstufe der Schule *Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano* haben Lernaktivitäten bekommen, um die Zielaufgaben des Projekts zu erreichen. Sie sollten Kontakte (per WhatsApp) mit anderen Schulklassen aus anderen Städten (Londrina/BRA und Guadalajara/MEX) aufnehmen. Infolge ihres Austausches sollten sie als Schulklasse ein Slam-Gedicht zusammen erstellen. Das Endprodukt wurde auf einem internationalen Wettbewerb, online, präsentiert. Dazu wurden Lehr- und Lernaktivitäten vorgeschrieben.

Als Lernaktivitäten sollten sie: a) aus der WhatsApp-Gruppe namens *Was wisst ihr über uns?* eine Broadcast-Liste

erstellen; b) alle wichtigen Informationen über die anderen Lernenden und ihre Kultur beschreiben und danach im Unterricht darüber diskutieren; c) wichtige/interessante Daten analysieren, um ein Slam-Gedicht zu schreiben; d) das Gedicht auswendig lernen; e) eine Videoaufnahme machen; f) das Endprodukt - das Slam-Gedicht - in der WhatsApp-Gruppe und im Portal PASCH-Net hochladen.

Die Lehraktivitäten waren folgende: a) die Lernenden über die Arbeitsanweisung informieren; b) die Lernenden über wichtige Aufgaben und Regeln orientieren; c) die Lernenden in die WhatsApp-Gruppe *Was wisst ihr über uns?* eintragen; d) über die Broadcast-Liste orientieren; e) das Projekt moderieren und beraten; f) Korrektur beim Schreiben und Sprechen machen; g) die Arbeitsanweisung planen.

Die erste Phase der Praxisforschung brachte Reflexionen über die Hypothesen und dadurch Änderungen für die Fortsetzung des Projekts im Jahr 2018, wie zum Beispiel neue Lernstrategien, die einbezogen wurden.

In der zweiten Phase des Projekts haben sechs Schulklassen teilgenommen. Fünf Klassen waren auf dem Sprachniveau A1 und eine Gruppe von acht Lernenden waren auf dem Sprachniveau A1.2. Insgesamt waren es circa zweiunddreißig Lernende, die in Gruppen gearbeitet haben. Sie werden hier als Gruppe A, B, C, D gekennzeichnet. Sie haben durch die didaktisch-methodischen Prinzipien, durch die Lerneraktivierung und durch die Integration digitaler Medien ihre Fähigkeiten zum Sprechen und Schreiben geübt.

Während der Durchführung haben die Lernenden in verschiedenen Sozialformen und Orten gearbeitet. Dazu haben sie produktive Aktivitäten und Übungs-

typen bekommen für die Verbesserung ihre Schreibfertigkeiten, aber auch, um ihr Vorwissen zu aktivieren. Sie konnten auswählen, wie sie sich innerhalb der Gruppe organisieren wollten. Jede Gruppe konnte strategische Lernwege aussuchen, um z.B. Texte zusammen zu produzieren. Dabei sollten sie sich auf sprachliche Mittel und Satzstrukturen konzentrieren. Während der Textproduktionen wurden sie beim Schreiben ermutigt über ihr eigenes Lernen nachzudenken und über Verbform, Präpositionen, Wortstellung, Genus, Kasus und Nomen (Orthographie) zu reflektieren. Sie sollten auch über den Inhalt, den sie entwickeln wollten, nachdenken: Was will ich von meiner Mitschülerin / von meinem Mitschüler wissen? Was will ich von mir selbst preisgeben? Die Motivationsfragen ermutigten die Lernenden beim Lernen zu reflektieren. "Es geht vielmehr darum, auch in formfokussierten Übungen Sätze mit bedeutungsvollen Inhalten zu formulieren." (FUNK; et alii. 2014, S. 30)

In der letzten Woche des Projekts haben zwölf Lernende bei einer Videokonferenz beim Rundfunk "Radijojo" aus Berlin teilgenommen. Da haben Kinder aus Berlin die Möglichkeit sich per Videokonferenzen mit Kindern aus verschiedenen Ländern in der Welt auszutauschen. Aus Deutschland waren es sieben Kinder, die sehr kontaktfreudig waren. Sie haben Fragen zur regionalen Lage von Recife gestellt, aber auch über die Schule, die Essgewohnheiten, Hobbys und Familien. Sowohl die Lernenden aus Recife, als auch die Lernenden aus Berlin haben Fotos aus ihren Städten präsentiert. Die Videokonferenz hat 45 Minuten gedauert und die Lernenden, einige mehr andere weniger, haben ca. 95% auf Deutsch mit den Kindern aus Berlin interagiert, ohne, dass ich als Lehrerin eingreifen musste. Laut Schart:

Wenn es Ziel des Deutschunterrichts ist, dass die Lernenden in der fremden Sprache handlungsfähig werden, dann spielen die Erfahrungen im Umgang mit der deutschen Sprache im Hier und Jetzt des Unterrichts eine Schlüsselrolle. Denn nur wenn Lernenden sich selbst als sprachlich (in Wort und Schrift) Handelnde erfahren, wenn sie geübt haben, Sprache in kommunikativen Situationen zu verwenden, werden später auch außerhalb des Klassenzimmers handlungsfähig sein (Schart; et alii. 2012, S. 147).

DIE STRATEGISCHE LERNWEGE

Als Strategie für die Durchführung des Projekts hat man die Schüler in verschiedene Gruppen nach Aufgaben und Niveaus geteilt:

Gruppe A - (fünf Lernende/Niveau A1): Sie haben ein Rollenspiel entwickelt. Als Lernstrategie haben sie sich gegenseitig persönliche Fragen gestellt und dazu Notizen gemacht. Dabei wurden sie angeleitet, als Bewusstmachung, alle grammatischen Regelmäßigkeiten farbig zu markieren. Auf fehlerhafte Textproduktion haben die Lernenden freiwillig, um Lernberatung gebeten. Am Schluss haben sie ein Gespräch aufgeschrieben und ihren konzeptionellen mündlichen Text im Plenum präsentiert.

Gruppe B - (A1.2): Vier Lernende haben sich gegenseitig gefragt: wie lernst du Deutsch außerhalb des Klassenzimmers? und per Audio geantwortet.

Gruppe C - (A1): Acht Lernende haben eine Gesprächs-Gruppe per *WhatsApp* gebildet und haben Nachrichten ausgetauscht.

Gruppe D – zwanzig Schülerinnen und Schüler (A1, 1.2) haben persönliche Briefe geschrieben, die unter den sechs Schulklassen ausgetauscht wurden. Sie sollten die Briefe gegenseitig beantworten, um sich kennenzulernen.

Die Aussagen der Lernenden wurden durch Abkürzungen in Klammern gekennzeichnet, wie z.B. (S1/A1/2017 usw.).⁹ Eine andere Vorgehensweise, womit die Lerndokumentation der Lernenden in diesem Artikel identifiziert wird, ist die Unterordnung in Gruppenarbeit – A, B, C und D.

AUSWERTUNG – PHASE 1

Acht Lernende, die im Jahr 2017 an dem Projekt teilgenommen haben, waren auf dem Sprachniveau A1.2, das heißt, sie verfügten bereits über Deutsch Vorkenntnisse, weil sie Dinge über Elementarwissen (Name, Alter, Hobbys, Familie, Vorlieben, Schule usw.) gelernt

hatten. Nun sollten sie selbstständig über sich sprechen können. Aber nur fünf von ihnen interagierten tatsächlich während des Projekts. Dadurch werteten nur diese am letzten Tag des Projekts (2017) durch einen Fragebogen ihre Erfahrungen aus. Einige Antworten folgen in der Tabelle 1.

AUSWERTUNG PHASE 2

Die Selbstevaluationen in Bezug auf die Erfahrungen der Lernenden wurden in allen Phasen des Projekts *Was wisst ihr über uns?* durchgeführt. Den Fragebogen zur Aufgabe haben zweiundzwanzig Lernende beantwortet. Viele (die meisten) antworteten auf Portugiesisch, die anderen auf Deutsch. Die portugiesischen Texte wurden für diesen Artikel übersetzt.

FAZIT

Die Erfahrung des Projekts zeigte, dass die didaktisch-methodischen Prinzipien Lerneraktivierung und Inter-

aktionsorientierung die Entwicklung von Lernautonomie fördern. Sie sind Bestandteile von vielfältigen Lernmethoden im DaF-Unterricht, die den Spracherwerb positiv beeinflussen können. Während der Arbeit zeigten manche Lernende, dass die Anwendung solcher Prinzipien ihnen die Möglichkeit gegeben hat, ihre Passivrolle zu verlassen.

Das Projekt begünstigte auch, dass die Lernenden sich in der Schule besser kennenlernen und auch miteinander weiter Deutsch lernen. „Lernende können neue sprachliche Phänomene dann aktiv verwenden, wenn sie sie für sich mit Sinn füllen und sie bewusst verarbeiten.“ (BALLWEG; et alii. 2013, S.32). Wichtig dabei war auch die Erweiterung der körperlichen und geistigen Bewegungsspielräume der Lernenden, die zu Interaktionen miteinander und mit mir als Lehrkraft führte. Manche von ihnen fanden die Lernwege attraktiv und sie fühlten sich motiviert außerhalb der Unterrichtssituationen neue Lernstrategien zu suchen, um die Qualität ihrer Sprachfähigkeiten im Deutschen zu erhöhen. Solcher Fortschritt, den die Schülerinnen und Schüler beim Lernen machten, war eine Bestätigung der Hypothese: „Die Lernenden könnten Interesse an dem Projekt zeigen, weil sie durch das Projekt die deutsche Sprache in authentischen Situationen sprechen und auch außerhalb der Schule weiterlernen könnten“.

Man erkennt bei den Schülerinnen und Schülern eine intrinsische Motivation, wie die Lernenden der Gruppe B per Audio berichteten. Die Gruppe C, die eine WhatsApp-Gruppe für Gespräche erstellt hatte, zeigte ebenso diese intrinsische Motivation. Sie konnten als Gruppe an verschiedenen Orten außerhalb des Klassenraums auf Deutsch

Tabelle 1 - 2017

Fragen	Antworten einiger Schüler
Warst du aktiv genug bei dem Projekt?	(S.4/A1.2): “Ich sollte mehr von mir geben. Es war großartig mit anderen auf Deutsch zu sprechen.” (S.2/A1.2): “Seit Anfang des Projekts war ich engagiert. Ich habe sowohl von Zuhause als auch von der Schule aus interagiert.” (S.1/A1.2): “Ich sollte aktiver sein. Aber ich habe beim Schreiben mitgeholfen. <u>Ich habe Ideen für das Gedicht vorgeschlagen.</u> ”
Hat deine Lehrerin dich genug über das Projekt <i>Was wisst ihr über uns?</i> informiert?	(S.1/A1.2): “Ja. Sie hat uns immer über das Projekt informiert und orientiert.” (S.5/A1.2): “Sie hat uns motiviert mitzumachen und zu interagieren.” (S.4/A1.2): “Ja! Sie ist sogar sehr anspruchsvoll.”
Wie war für dich die Organisation des Projekts?	(S.3/A1.2): “Sie war gut. Es gab nur ein Problem mit der Broadcasting-Liste, aber es ist mit der Zeit gut gelaufen.” (S.1/A1.2): “Es war gut organisiert, aber mir ist aufgefallen, dass nicht alle interagiert haben.”
<u>Was hast du gelernt?</u>	(S.1/A1.2): “Neue Vokabeln und etwas über die Kultur einer anderen Person.” (S.2/A1.2): “Ich habe über Plätze außerhalb meines Gebiets gelernt und auch gelernt, mit fremden Leuten zu interagieren.”
Was war für dich interessant?	(S.2/A1.2): “Die Dialoge zwischen unterschiedlichen Kulturen.” (S.1/A1.2): “Eine neue Kultur kennenzulernen.”

⁹ Beispielsweise für Abkürzungen von Schüler (in) / Sprachniveau A1 (1.2)/ Projekt Was wisst ihr über uns? 2017 (2018) usw.

Tabelle 2

Lernende (Sprachniveau A1/A1.2) — 2018	
Aufgabe: Briefe schreiben und an anderen Schüler/anderer Schülerin schicken	
Fragen	Antworten einiger Schüler
„Ich fand es interessant ...“	(S.1/A1): „...neue Freundschaft zu schließen und mit ihnen auf Deutsch zu kommunizieren.“ (S.2/A1): „durch eine Fremdsprache neue Leute kennenzulernen.“ (S.3/A1): „... , weil die dynamischen Lernaktivitäten und die Art und Weise der Übungen andere Schulkollegen ermöglichen sich kennenzulernen und mit ihnen zusammen Deutsch zu lernen.“ (S.4/A1): „und cool, dass ich meine Schreibfertigkeit geübt habe und gleichzeitig dazu Freundschaften mit anderen Schulklassen geschlossen habe.“ (S.5/A1): „... dass ich durch Briefeschreiben mein Deutsch geübt habe.“
Was hast du gelernt?	(S.6/A1): „Wie man einen Satzbau genau bildet.“ (S.7/A1): „Wortschatz und Redemittel.“ (S.8/A1): „Ich lernte besser zu interagieren und meine Schreibfertigkeit ist dadurch auch besser geworden.“ (S.9/A1): „Ich lernte besser zu schreiben.“ (S.10/A1): „Verben zu konjugieren.“ (S.11/A1): „Grammatikregeln und wie man einen Brief strukturiert.“ (S.12/A1): „Ich lernte über mich selbst zu schreiben.“
Was könntest du besser machen?	(S.13/A1): „Ich sollte mehr Briefe schreiben und neue Vokabeln anwenden.“ (S.14/A1): „Ich sollte mich mit dem Deutschkurs mehr beschäftigen.“ (S.15/A1): „Ich sollte meine Schreibfertigkeit verbessern.“ (S.16/A1): „mehr Grammatikregeln lernen.“ (S.17/A1): „während des Unterrichts mehr interagieren.“
Hat deine Lehrerin dich genug über das Projekt <i>Was wisst ihr über uns?</i> informiert?	(S.18/A1): „Ja! Die Lehrerin zeigte sich sehr hilfsbereit in Bezug auf Fragen und Orientierung.“ (S.19/A): „Ja! Sie hat uns gut vorbereitet.“ (S.20/A1): „Ja, aber die Feiertage stören den Unterricht und die Entwicklung des Projekts.“ (S.21/A1): „Die Lehrerin war sehr bemüht, das einzige Problem war, dass es zu viele Feiertage an unseren Unterrichtstagen gab.“ (S.6/A1): „Ja, sie hat uns gut darüber informiert und auch über die Ziele des Projekts gesprochen.“
Warst du aktiv genug im Projekt?	(S.2/A1): „Ja, dazu fand ich die Interaktion zwischen der Lehrkraft und uns sehr dynamisch und hilfreich.“

schreiben. Solche Erfahrungen wirken sich positiv auf ihren Lernprozess aus. „In der Tat ist die Motivation einer der Faktoren, die eine besonders starke Auswirkung auf den Lernerfolg haben“ (ROST-ROT, 2010, S. 878. Sput BALLWEG; et alii. 2013, S.48).

Die Motivation der Lernenden zum Lernen wurde auch durch die Anwendung von analogen Medien erreicht. In dieser Phase wurden einige Lernende aufgrund der langsamen Verarbeitungsgeschwindigkeiten in der deutschen Rechtsschreibung oder beim Verstehen von Grammatik geholfen, weil sie während des Lernprozesses mehr Zeit brauchten, um ihre Aufgaben zu lösen und auch über ihr eigenes Lernen

nachzudenken, wie z.B. beim Schreiben eines persönlichen Briefs. Das half ihnen sowohl ihre Sprachbewusstheit als auch ihre Selbstständigkeit zu entwickeln.

Als Lehrerin war es oft notwendig, den Lernenden über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen Portugiesisch und Deutsch zu erklären, die als Systeme verstanden werden sollen, die zum Teil ähnlich aber auch ganz anders aufgebaut sein können, je nach Kasus, Satz, Satzglied oder Satzklammer. Solche Reflektionen motivieren die Lernenden nicht nur über die eigene Sprache nachzudenken, aber auch über die Zielsprache Deutsch:

Sprachbewusstheit ist nötig um

Sprache differenziert verstehen zu können. Durch sie sind Lernenden in der Lage die Sprache als System zu durchschauen und die Fremdsprache mit der Erstsprache und anderen bereits gelernten Sprachen in Verbindung zu bringen (BALLWEG; et alii. 2013, S.74).

In Bezug auf die Lehr- und Lernkultur wurde bei der Praxisforschung das Lernverhalten der Lernenden beobachtet und auch durch ihre Selbstevaluation bestätigt, dass manche von ihnen mehr Zeit brauchen, um erst ihre Lerntradition überwinden zu können.

So wie es in einer von unseren Hypothesen vermutet wurde: „Es könnte sein, dass nicht alle Lernenden genug interagieren werden (Lehr- und Lerngewohnheiten)“ konnte man bei den Aussagen von manchen Lernenden ihre Lernkultur wiedererkennen, indem sie auf die Frage: „Warst du aktiv genug im Projekt?“ antworteten (Tabelle 1). Im Jahr 2018 folgten tendenzielle Passivverhalten als Antwort zu derselben Frage (Tabellen 2 und 3). Aber zu der Hypothese: „... Briefe schreiben und bekommen könnten sich positiv auf den Lernende auswirken“ wurde verifiziert, dass mehr als zwanzig Lernende die Zielaufgabe sehr gern gemacht haben und sie interessant und dynamisch fanden.

Infolge des Prinzips Integration digitaler Medien durften die Lernenden auch ihre eigenen Lernmaterialien erstellen, wie z.B. Audio- oder Videoaufnahme, Broadcasting-Liste (*WhatsApp*) usw. So haben sie nicht nur Erfahrungen mit der Verknüpfung von analogen und digitalen Medien im Projektunterricht gemacht, aber sie haben auch ihre Selbstständigkeit im Lernprozess entfaltet, indem sie aussuchten, wie sie gern lernen wollten. Das entsprach wiederum die Hypothese: „Durch die

Tabelle 3

Lernenden (Sprachniveau A1.2) — 2018 Aufgabe: Videokonferenz	
<u>Fragen</u>	<u>Antworten einiger Schüler</u>
Was war für dich interessant?	(S.21/A1.2): "Es war interessant, dass die deutsche Sprache Menschen aus aller Welt verbinden kann." (S.22/A1.2): "die Möglichkeit mit Deutschsprachlern zu kommunizieren." (Schüler 23/A1.2): "Es war sehr interessant, die Berliner Studenten per Skype kennenzulernen und zu wissen, wie sie leben." (S.24/A1.2): "die Interaktionen und die Begeisterungen der Kinder aus Berlin für unsere Kultur zu sehen." (S.25/A1.2): "Es war für mich interessant, Menschen und Kultur kennenzulernen und die deutsche Sprache zu üben."
<u>Was hast du gelernt?</u>	(S.21/A1.2): "..., dass Kinder Protagonisten von ihren eigenen Leben sein können, aber diese Begabung wird nicht in Brasilien unterstützt." (S.22/A1): "..., dass man mit Kindern eine neue Fremdsprache super lernen kann." (S. 23/A1.2): "Ich habe viel über Berlin gelernt." (S.24/A1.2): "Ich habe die deutsche Kultur besser kennengelernt."
Was könntest du besser machen?	(S.24/A1): "mit den anderen Schülern aus Berlin kommunizieren und interagieren." (S.23/A1): "Ich könnte mehr Deutsch sprechen." (S.21/A1.2): "Ich könnte mehr mit den Kindern interagieren."
Warst du aktiv genug im Projekt?	(S.24/A1.2): "Ich habe nicht viel interagiert, aber ich habe alles verstanden, worüber gesprochen wurde." (S.22/A1.2): "Ich konnte aktiver sein." (S.25/A1.2): "Ich war sehr aktiv und habe viel Fragen gestellt."

Entwicklung der Sprachbewusstheit und der Lernautonomie könnten die Lernenden weitere Lernstrategien und Lernwege aus den digitalen Medien ergreifen, um weiter zu lernen". Dazu behaupten Ballweg et alii (2013):

Das Nachdenken über das Sprachenlernen kann bereits in der Primarstufe beginnen und sich über die ganze Lernzeit bis ins Erwachsenenalter hinziehen [...] die konstruktivistische Lerntheorie unterstützen die Annahme, dass das Bewusstsein für das eigene Lernen eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg ist. Das eigene Lernen zu kennen und zu verstehen, beginnt damit, zu wissen, auf welche Weise

man gern lernt (BALLWEG; et alii. 2013, S.67).

Idealerweise sollte die Anwendung von didaktisch-methodischen Prinzipien alle Probleme in Zusammenhang mit Lehren und Lernen lösen, was in der Unterrichtspraxis keine einfache Arbeit ist, weil vielfältige Bedingungen – vor allem in der öffentlichen Schule in Brasilien – die Komplexität von Unterricht und Arbeitsumfeld negativ beeinflussen können. Was jedoch die Lehrrolle betrifft, soll die Lehrkraft auf alle Fälle das Interesse der Lernenden berücksichtigen und ihnen die Lernwege zeigen, damit sie ihre Lernautonomie entfalten können. Wichtig ist auch dabei,

dass die Lehrkraft immer wieder über ihre persönliche Lehrphilosophie reflektiert, um zu erkennen, wo Veränderungen bei ihrem Lehrverhalten möglich sein könnten. Da könnte sie mit Problemen, die die Kontextfaktoren des Lehrens negativ beeinflussen, besser umgehen. Auf der anderen Seite könnten Problemlösungen unter allen Umständen im DaF-Unterricht / Projektunterricht aus den freundlichen Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden entstehen, sodass die Beteiligten sich mit Kreativität und Bereitschaft für die unerwarteten Ereignisse auseinandersetzen, um gemeinsam nach positiven Lernwegen zu suchen. Lehren und Lernen soll in einer ständigen sozialen Interaktion, sowohl zwischen den Lernenden und den Lehrkräften als auch unter den Lernenden geschehen. Diese Bereitschaft ermöglicht, dass die Lernenden nicht nur von der Lehrerin/dem Lehrer lernen, aber auch von- und miteinander.

Aus der Komplexität des DaF-Unterrichts angesichts der brasilianischen Lehr- und Lernkultur sammelte ich in sieben Jahren als Deutschlehrerin einige Erfahrungen, die von mir Kompetenzen im Wissen und Können im Lehrprozess verlangten. Und heute kann ich sagen, dass die Veränderungen unabhängig von institutionellen Bedingungen, bei meinem Verhalten als Lehrkraft angefangen haben, um meinem Lernenden zu helfen, ihren Lernerfolg zu erreichen. Je mehr ich diese Lehrphilosophie übe, umso mehr werde ich im Lehrberuf mit Kompetenz heranwachsen. Das liegt nur an mir selbst, das heißt, ich muss eigene Verantwortungen für meinen Lehrprozess in der Unterrichtstätigkeit übernehmen. ■

QUELLENANGABE

- BALLWEG Sandra, DRUMM Sandra, HUFEISEN Britta, PILYPAITYTE Lina. 2013, München. Verlag: Klett-Langenscheidt. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* Deutsch Lehrer Lernen 2, Seiten: 198.
- FUNK Hermann, KUHN Christina, SKIBA Dirk, SPANIEL-WEISE Dorothea, WICKE E. Rainer. 2014; München. Verlag: Klett-Langenscheidt. *Aufgaben, Übungen und Interaktionen*. Deutsch Lehren Lernen 4, Seiten 184.
- RÖSLER Dietmar und WÜRFEL Nicole. 2014, München. Verlag: Klett-Langenscheidt. *Lernmaterialien und Medien*; Deutsch Lehren Lernen 5. Seiten: 189.
- SCHART Michael und LEGUTKE. 2012, München. Verlag: Klett-Langenscheidt. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Deutsch Lehren Lernen 1. Seiten: 199.
- VASCONCELLOS Celso dos Santos. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*. São Paulo: Editora: Libertad, 2005. Seiten: 136.

Zum Umgang mit Textsorten im Daf-Unterricht in **Algerien:** **Ein Bericht aus** der Unterrichtspraxis

Rachida Benattou¹ | Universität Algier

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf den Umgang mit Textsorten unter Berücksichtigung von DaF an der Universität Algier 2. Grundlage für diese Untersuchung werden Texte aus der schriftlichen Klausur von Lernenden im dritten und vierten Halbjahr an der Deutschabteilung der Universität Algier 2 herangezogen. Beim Verfassen dieser Texte sind die Studenten mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert, die einen negativen Einfluss auf die qualitative Textproduktion ausüben. Diese Schwierigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf die Teilprozesse des Schreibens. Hinzu kommen lexikalische, morphosyntaktische Probleme sowie Probleme mit der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Zielsetzung dieses Beitrags ist es, nach den Schreibschwierigkeiten, den häufigen sprachlichen Fehlern und deren Ursachen und möglichen beeinflussenden Faktoren zu fragen.

Neben der Förderung mündlicher kommunikativer Fertigkeiten im algerischen Hochschullehrplan für Deutsch als Fremdsprache wird dem schriftlichen Ausdruck ein großes Augenmerk geschenkt. Das Verfassen von schriftlichen Texten in einer fremden Sprache ist eine komplizierte und anspruchsvolle Tätigkeit für nicht-muttersprachliche Schreibende, da sie einer besonderen geistigen Leistung bedarf, die auf der Beherrschung vieler Regeln und Normen

beruht, im Gegensatz zur mündlichen Produktion. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der schriftlichen Textproduktion im DaF-Unterricht im universitären Kontext in Algerien auseinander.

Diese Untersuchung bezieht sich auf von Deutschstudierenden produzierte Textsorten im dritten und vierten Semester, bzw. im zweiten Studienjahr an der Universität Algier 2 in Algerien. Hauptanliegen dabei ist es zu untersuchen, was unter Textsorten zu verstehen ist, was

für wesentliche Merkmale sie aufweisen, was für Funktion sie erfüllen und welche Textsorten für welche Zielgruppen konzipiert sind. Dementsprechend wird der Frage nachgegangen, ob die Studenten auf diese Ausbildungsstufe bzw. Bachelorstudiengang in der Lage sind, bestimmte Textsorten in diesem Fall Berichte, Privat- und Geschäftsbriefe, angemessen und qualitativ schriftlich zu produzieren. In einem ersten Schritt werden solche Textsorten angesprochen, die im offiziellen Hochschullehrplan zu behandeln sind. In einem weiteren Schritt gilt es, über die von den Studenten verfassten Textsorten zu berichten, und nach den Problembereichen sowie den beeinflussenden Faktoren zu fragen.

TEXTSORTEN: BEGRIFFSERKLÄRUNG

Der Begriff „Textsorte“ ist in der sprachwissenschaftlichen Forschung nicht einheitlich definiert. Darunter wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell

¹ Prof. Dr. Rachida BENATTOU ist Lehrkraft an der Universität Algier 2, Algerien, Fachbereich: Didaktik, Pädagogik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache. E-Mail: benattourachida@yahoo.fr

geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind.² Universell bezeichnet man als Textsorte eine Gruppe von Texten, die ein Bündel von Eigenschaften aufweisen, welche alle anderen Texte nicht besitzen und die sich nach textinternen und textexternen Kriterien kennzeichnen lassen. Sie folgen einem gemeinsamen Muster mit prototypischen Elementen, die kennzeichnend für eine bestimmte Textsorte sind. Dabei unterscheidet man auch zwischen Fakt bzw. Tatsache und Fiktion bzw. Dichtung. Demgemäß werden Textsorten in literarische und Sachtexte eingeteilt. Infolgedessen gehören zu den Sachtexten beispielsweise Briefe, Erörterungen, Interviews; zu den literarischen Textsorten gehören Ballade, Märchen, Krippenspiel u.a.

Laut Thurmair sind „Textsorten musterhafte Ausprägungen zur Lösung wiederkehrender, kommunikativer Aufgaben und haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt zur Bewältigung gesellschaftlich kommunikativer Aufgaben.“ (THURMAIR, 2010: 284-293) Metzler Lexikon Sprache definiert die Textsorte als eine „Erscheinungsform von Texten, die durch bestimmte Eigenschaften charakterisiert ist, die nicht für alle Texte zutreffen.“ (METZLER LEXIKON, 2000:730) Und laut Adamzik, „Unter dem Begriff „Textsorten“ sind Texte in einer Textliste zusammengefasst, die eine ähnliche Funktion haben oder ein vergleichbares Ziel anstreben. Die Textsorte „Bewerbungsgespräch“ z.B. umfasst Gespräche, die sicherlich niemals genau gleich verlaufen, aber alle das gleiche Ziel verfolgen [...].“ (ADAMZIK, 2005: 205-222) Aus diesen verschiedenen Begriffsbestimmungen geht hervor, dass Textsorten den Aspekt der Muster

aufweisen, nach denen ein Text kategorisiert werden kann.

MERKMALE UND FUNKTION VON TEXTSORTEN

Die einzelnen Merkmale unterscheiden sich in Hinblick auf die spezifischen Textsorten. Für das Verfassen solcher Texte ist die Beherrschung bestimmter sprachlicher Mittel sowie ihrer adäquaten Anwendung entsprechend der ihnen im Text zugeschriebenen Funktion unentbehrlich, abgesehen davon, dass die Textsorten eigentlich kulturspezifische Charakteristika aufweisen. Doch welche Kriterien nun genau zur Zuordnung zu einer bestimmten Textsorte führen und welche Aspekte bezüglich der formalen wie inhaltlichen Gestaltung eine Rolle spielen, sollen in diesem Beitrag näher betrachtet werden.

Berichtende Texte

In einem Bericht informieren die Autoren möglichst objektiv zu einem vergangenen Ereignis, Sachverhalt oder Ähnliches und setzen den Leser darüber in Kenntnis. Wenn man berichtet, muss man überlegen, zu welchem Zweck die Hörer/innen oder Leser/innen die Informationen benötigen. Unfallberichte sind Texte, die z.B. Polizei, Feuerwehr, Gericht oder auch Versicherungen zur Rekonstruktion eines Geschehens benötigen. Beim Verfassen eines Berichts soll auf die folgenden Punkte geachtet werden: Was ist passiert? Wer ist am Geschehen beteiligt? Wo ist etwas passiert? Wann ist etwas passiert? Wie ist etwas passiert? Warum ist etwas passiert? Welche Folgen hat das Ereignis?

In der Regel enthält ein Bericht keine unwichtigen, ablenkenden Informationen.

Auch Vermutungen gehören nicht in einen Unfallbericht, sondern nur Tatsachen. Die Sachverhalte werden ohne persönliche Gefühle dargestellt und in einer Reihenfolge wieder gegeben, in der sie sich tatsächlich ereignet haben. Die in einem Bericht verwendete Zeitform ist generell das Präteritum. Die Ereignisse, die zeitlich noch vor dem Unfall liegen, stehen im Plusquamperfekt. Die Sprache des Berichts ist sachlich, knapp und präzise. (Vgl. PIEL, 2008: 36)

Briefeschreiben

Briefeschreiben ist den Studenten in der Regel bereits aus der Praxis in ihrer Muttersprache sowie in den anderen gelernten Sprachen bekannt. Nun gilt es weiter, ihnen einige formale Aspekte zu vermitteln wie Absender, Ort, Datum, Anredeform, Einstieg in den Brief, Schluss und Gruß in der Zielsprache Deutsch. An dieser Stufe ihres Studiums beschäftigen sich die Lerner nicht nur mit persönlichen bzw. privaten Briefen, sondern sie sollen sich darüber hinaus mit formalen Briefen auseinandersetzen. So ist beispielsweise ein privater Brief weniger formal und sollte folgendermaßen aufgebaut sein: Datum, Anrede (Liebe/r), Übermittlung der Botschaft sowie Eingehen auf die Situation des Adressaten, Grußformel (Liebe Grüße/ Bis bald), Unterschrift.

Demgegenüber ist ein geschäftlicher Brief formaler und muss deshalb auch mehr Informationen und Höflichkeitsfloskeln enthalten wie: Adresse des Absenders (Name, Straße, Ort), Adresse des Adressaten (Firma, Name des Ansprechpartners, Straße, Ort), Datum, fett gedruckte Betreffzeile, die Knapp das Thema des Briefes nennt, Anrede (Sehr geehrte/r Frau/Herr.....), Übermittlung der Botschaft, Dankesformel

²Vgl. Brinker 2001; Heinemann und Viehweger, 1994 zitiert nach Thurmair, 2010 : 284-293.

(bereits im Voraus vielen Dank für Ihre Bemühungen), Grußformel (Mit freundlichen Grüßen), Unterschrift (Vor- und Nachname). (Vgl. PIEL, 2008: 50)

Betont wird an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit Bewerbungsbriefen. Es versteht sich von selbst, dass es bei einer Bewerbung auf einwandfreie Form und Rechtschreibung geachtet werden muss. Daher muss das Bewerbungsschreiben wie der Lebenslauf mit großer Sorgfalt erstellt werden und darf keine Fehler enthalten. Es wird aufgebaut wie ein Geschäftsbrief.

ANALYSE DER VERFASSTEN TEXTSORTEN

Die vorliegende Untersuchung geht auf die schriftliche Produktion von Textsorten von Studierenden ein. Fehlerphänomene, die in den Texten algerischer Deutschstudierender gehäuft auftreten, werden vorgestellt und erläutert. Als Grundlage für diese empirische Untersuchung werden Texte aus Klassenarbeiten von Lernenden im dritten Semester des Studienjahres 2018 -2019 an der Universität Algier 2 herangezogen. Diese Textsorten beziehen sich auf Berichte, Privat- und Bewerbungsbriefe. Die ausgewählten Texte werden auf den folgenden Ebenen untersucht, analysiert und bewertet.

Analyse der Textsorte „Bericht“

Auf der Ebene der Struktur und Gliederung

Wie schon in der Einleitung angedeutet, ist die schriftliche Textproduktion ein komplexer Prozess, der sich aus mehreren aufeinander bezogenen Teilprozessen zusammensetzt. In ihrem einflussreichen Schreibmodell aus dem

Jahre 1980 gehen Hayes, John und Flower, Linda davon aus, dass der eigentliche Textproduktionsprozess aus den Teilprozessen Planen, Versprachlichen, Überprüfen und Überarbeiten besteht.“ (Vgl. Ferling, 2008,110-141). Dafür benötigt der Schreiber bei der eigentlichen Textproduktion sprach-und textsortenspezifische Kenntnisse, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind.

Die untersuchten Arbeiten wurden exemplarisch ausgewählt am Beispiel des Informationstextes „Polizeibericht“ bzw. „Unfallbericht“, der in den Kontext der Unterrichtsreihe eingefasst ist. Der Aufbau der von den Studierenden erstellten Berichte erweist sich eher stark präskriptiv. Die Schreibenden folgen vorwiegend blind den vorgeschriebenen Merkmalen eines Berichts, die auswendig gelernt und automatisiert sind. Dabei müssen sie mechanisch auf diese Aspekte bzw. Normen zurückgreifen und Abweichungen davon korrigieren, d.h. die Einhaltung der W-Fragen, der Gliederung eines sachlichen Berichts: Einleitung, Hauptteil und Schluss und die richtigen Tempusformen. Allgemein liegt das Unterrichtsprinzip im Grunde in der Frage, inwieweit die algerischen Lehrkräfte die vorgeschriebenen Parameter in die Praxis umgesetzt haben.

Auf der Ebene des Inhalts

Obwohl die Schreibenden die Gliederung systematisch beherrschen und sorgfältig einhalten, ist meistens das Ziel bzw. der Informationsgehalt nicht hinreichend oder überhaupt nicht erreicht. Bei diesen schriftlichen Klassenarbeiten zeigt sich aber die Diskrepanz zwischen Ausdruckabsicht und Ausdrucksvermögen, die sich nach wie vor als Hauptursache für diese Unzulänglichkeit erweist.

Grund dafür ist, dass das Schreiben

in den Lehrwerken für den Unterricht meist eine untergeordnete Rolle spielt meist bei Einsetzübungen in Arbeitsbüchern oder beim Anfertigen von Vokabellisten. So verfügen die Lernenden über einen hoch entwickelten Wortschatz, der in vielen Fällen oder bei Prüfungen nicht aktiviert werden kann und dies auf Grund der fehlenden Geschicktheit der vielfältigen Verwendungsweisen schon erworbenen Wortschatzes, so dass sie es manchmal wagen, Wörter aus dem Französischen zu verwenden wie z.B. *Hospital, surprise, jaket mit kapüche etc.* In diesem Zusammenhang vertritt Weirath die folgende Auffassung:

„ die zahlreichen fremdsprachlichen Realisierungsprobleme sind überwiegend Wortschatzprobleme, auf der Kompetenz- und Performanzebene, die den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess dem muttersprachlichen deutlich verlangsamen und die kognitive Belastung der Schreibenden erhöhen“

(WEIRATH, 2000) (Zitiert nach : vgl. KRINGS 1992a : 62f)

Auf der Ebene der Sprachrichtigkeit

In einigen der verfassten Berichte wird die korrekte Zeitstufe (Präteritum) nicht eingehalten, weil die Schreibenden auch die richtige Konjugation von Verben nicht beherrschen. So kommt es sehr oft darauf an, dass Übergeneralisierung entsteht, wenn der Lerner eine Regel in der Zielsprache in falschen Kontexten einsetzt, z.B. unregelmäßige Verben werden zu regelmäßigen gemacht wie „machen, machte gemacht, aber trinken, trankte, getrunken, oder fragen, frug nach dem Muster tragen, trug.“ Folgende Formen sind in den Arbeiten zu finden: *schlagte, läufte, bliebte, ruftete, kamte.* In diesem Zusammenhang äußert sich Gipper

folgendermaßen: "Die Ablautklasse, die Ablaute nehmen, nahm, genommen, singen, sang, gesungen usw. da gibt es keine Regel für. Das ist für einen Ausländer äußerst schwierig zu lernen. Das Englische als nahe verwandte Sprache hat manches auch an Ablauten, aber nicht so ausgeprägt wie das Deutsche." (GIPPER, 2002:331)

Dazu noch Beispiele aus Lernertexten: *führte direkt ein PKW, dabei kamte zu dem zusammenstoß, Augenzeuge rufteten die polizei und den rettungswagen, der Autofahrer würde von der polizei verhaften.* Darüber hinaus geht aus den Arbeiten hervor, dass auch die Perfektbildung mit den Hilfsverben haben und sein den Studenten große Schwierigkeiten bereitet, z.B. *hat ...gestorben, hat ...gegangen.* Ebenso bereiten der Kasus und der Genus den algerischen Studenten große Schwierigkeiten und sind in vielen Fällen eine Fehlerquelle, z.B. *eine Frau mit seinen Kindern, er blieb in der Krankenhaus, eine Frau mit seinem Auto.* Diesbezüglich können wir sagen, dass diese basalen Fehler eben die kommunikative Angemessenheit dieser Textsorte beeinträchtigen letztendlich das Verständnis auch manchmal stören.

Rechtschreibung

Im Prinzip ist die Großschreibung der Substantive nicht zu rechtfertigen. Substantive schreibt man groß. Dass es sich bei einem Wort um ein Substantiv handelt, erkennt man daran, dass es groß geschrieben wird. Trotz dieser Regeln achten viele Lernende nicht auf die Großschreibung der Substantive und machen zahlreiche Fehler, wenn sie ihre Aufsätze oder ihre Hausaufgaben schreiben. So werden die Verben und Adjektive groß geschrieben, Substantive und Eigennamen klein, z.B. *eine frau Fuhr, Blau, persönen, Schwarze haare*, einfach weil das Problem der Großschreibung nicht in

der arabischen Sprache und weniger in *französischer* Sprache auftritt.

Zeichensetzung

An den erstellten Arbeiten ist festzustellen, dass sie manchmal kein einziges Zeichen zeigen. Nicht einmal die Setzung eines Kommas, das seiner Herkunft nach ein Zeichen für eine Sprechpause ist und danach der Kennzeichnung von Denkschritten und Sprechpausen. Es kann also entsprechend den rhythmischen Empfindungen des Schreibers gesetzt werden und führt den Leser zur richtigen Lesart und zu einem besseren Textverständnis. Die fehlende Zeichensetzung kann demnach in manchen Fällen zu Missverständnissen führen.

ZUR ANALYSE DER TEXTSORTE „BRIEF“

Der informelle Brief

Die Textsorte „informeller Brief“ nämlich der Einladungsbrief ist auch Gegenstand dieses Beitrags. Es handelt sich dabei darum, wie ein Einladungsbrief im Deutschen als dritter Fremdsprache an einen fiktiven Adressaten einer differenzierten Evaluation unterzogen wird. Beim Schreiben eines Einladungsbriefs zu einer Geburtstagsfeier, wie der Fall bei dieser Klassenarbeit ist, sollen die folgenden Arbeitsschritte beachtet werden. Anfangs soll auf eine Überschrift bzw. Anrede geachtet werden. Damit eine solche Aufgabe erfüllt werden kann, sollen noch weitere wichtige Informationen über den Anlass, die Person, die eingeladen wird, den Ort und das Datum sowie weitere Hinweise zum Essen, zur Verkleidung, zu Aktivitäten mitgeteilt werden. Am Ende wird um eine Rückmeldung gebeten mit Angabe von Kontaktmöglichkeiten,

ohne die Unterschrift mit Vornamen zu vergessen. Außerdem soll beim Schreiben auf die kommunikative Angemessenheit und die sprachliche Korrektheit Rücksicht genommen werden.

Aus diesen Kontrollarbeiten kann festgehalten werden, dass die Studenten ihre Aufmerksamkeit besonders auf die feststehenden formalen, Eigentümlichkeiten lenken, wodurch der Brief gekennzeichnet ist und zwar den formelhaften Briefkopf und Briefschluss. Hingegen weisen diese Aufsätze verschiedene Lücken auf, die sich vor allem auf die Sprachrichtigkeit beziehen.

Dazu: Fehler mit der Rektion der Verben und Präpositionen (*ich lade dir zu mein Geburtstag ein*), (*gefeiert wird bei mich zu hause*), Großschreibung nach der Anrede: (Lieber Antoine, Ich werde...), kulturspezifische Ausdrucksfehler: (... *meine Eltern sagen, dass sie mit mir bekommen, wenn Gott wollen*), Stellung des Verbs im einfachen und komplexen Satz (*zu meinem Geburtstag ich lade dich herzlich ein...weil alle Getränke ich kaufe und Pizza machen*). Ebenfalls werden die Anredefürwörter nicht richtig verwendet, teils wird Sie verwendet, teils Du für denselben Adressaten. Einige Verben verlieren ihre Partikeln wegen der Auslassung: (*die Feier findet in meinem Haus – hier fehlt statt; ich würde sehr freuen, wenn du kommst – hier fehlt das Reflexivpronomen mich*). Abgesehen von einigen Interferenzfehlern durch den Einfluss des Französischen: (*ich würde mit fröhlich (Freude) deine Einladung acceptieren*). Aus interlingualem Transfer lassen sich auf Genus bezogene Fehler identifizieren, zum Beispiel: *ich habe deine Brief gelesen und ich bin sehr glücklich. Natürlich meine Liebe ich komme zu feiern diese Fest mit ihnen Bis Tag der Fest.* Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass die arabischen Wörter für Brief und Fest feminin sind, was zu einer

interlingualen Interferenz führt.

Obwohl die untersuchten Texte sehr viele sprachliche, grammatische und syntaktische Fehler enthalten, erweist sich die Kommunikationsabsicht als relativ verständlich.

Der Bewerbungsbrief

Ähnlich wie beim Privatbrief achten die meisten Schreibenden von Anfang an besonders auf die Gliederung und den Aufbau des Textes. Sie sind selbstverständlich auch dessen bewusst, dass ein Bewerbungsbrief sich an einen bestimmten Adressaten richtet und folglich richtig, angemessen, relevant und fehlerfrei verfasst werden soll. Darauf aufbauend ist es anzumerken, dass eine bedeutende Zahl von Studierenden ihre Texte mit gutem, klarem Stil ihre Kommunikationsabsicht formulieren und sie auch treffend richtig und kohärent zum Ausdruck bringen. Gewiss ist, dass das Bewerbungsschreiben den ersten Eindruck bestimmt, den man von dem Bewerber gewinnt. Daher muss es diese Textsortenadäquatheit aufweisen.

Jedoch kommen auf der Sprachebene folgende Fehler in den Lernertexten vor, von denen die Mehrheit der Studenten betroffen ist. Diese Fehler beziehen sich grundsätzlich auf die Groß-/ Kleinschreibung: *Sehr geehrter Herr Sadek, Mit großem Interesse... dass sie ein neuer Lehrer für das Fach Deutsch suchen ... Dabei ist mich besonders die motivierende umgang mit den Kollegen ... Sei drei monate leiste ich ein Förderunterricht... das lehren und die Kontakt mit Schülern bringt mich freude und talent, um immer etwas neu für den Schüler geben. Das positive Feed back meiner Schüler motiviert mich dabei, mein niveau zu professionalisieren und wie ich die Situation im Unterricht zu kontrollieren.*

MÖGLICHE FEHLERURSACHEN

Der negative Transfer und Interferenz

Unbestreitbar ist, dass viele Aspekte beim Erlernen einer Fremdsprache zusammenwirken. An diesen zwischen-sprachlichen Strukturen sind die Muttersprache, die zu erlernende Sprache und andere bereits gelernten Sprachen beteiligt, so dass Transferprozesse unterschiedlicher Art stattfinden. „Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Vorgang heißt Transfer sein Produkt Interferenz“ (WODE, 1993:97).

Bei algerischen Deutschlernenden muss davon ausgegangen werden, dass sie Deutsch als dritte europäische Fremdsprache lernen nach dem Französischen und dem Englischen. Diesbezüglich verweist Kleppin darauf, dass gerade so eine Konstellation interlinguale Übertragungsprozesse zwischen L2 und L3 begünstigt. Dieses Zurückgreifen auf die erste Fremdsprache trete verstärkt bei Lernenden auf, ... deren muttersprachliches grammatisches System z.B. sehr von dem der Zielsprache abweicht und die als erste Fremdsprache eine Sprache gelernt haben, deren grammatisches System eher mit dem der Zielsprache vergleichbar ist. (KLEPPIN, 1992:79-92) (Zitiert nach Draxler: 2008).

Persönliche Faktoren und ihre Einflüsse

Die Tatsache, dass der DaF-Unterricht generell prüfungsorientiert ist, gilt als weiterer Faktor für Fehlerursachen. Eine Vielzahl von Studierenden fängt erst kurz vor einer Prüfung mit dem Pauken an, welches zwangsläufig selten zum Erfolg führt.

Einfluss der soziokulturellen Faktoren

Der DaF-Unterricht im universitären Kontext hat die Förderung der Sprachanwendung zum Ziel. Nun gehört aber zur Tradition des Fremdsprachenlernens in Algerien auch, dass bei der Fremdsprachenvermittlung, sei es Englisch oder Deutsch die Sprachform, nämlich die Satzstruktur, für wichtiger als die Sprachverwendung angesehen wird.

Die Studenten haben beim Fremdsprachenlernen solche Gewohnheiten erworben, vor allem die Grammatik und den Wortschatz der Sprache zu lernen, so dass sie sich nicht trauen können, diese fremde Sprache zu benutzen, bevor sie sich nicht die Regeln und Ausnahmen angeeignet haben. Darüber hinaus verfügen viele Studenten in der Regel über ein breites deklaratives Wissen, jedoch über wenig prozedurales Können. Sie lernen sehr viel; dies macht sie zu ausgezeichneten Auswendiglernern, aber sie können von ihrem Gelernten auf Grund ihres Mangels an Handlungsfähigkeit und an Selbstständigkeit im sprachlichen Handeln nur wenig Gebrauch machen.

Traditionell werden die Schreibaufgaben, Klassenarbeiten oder Klausuren meistens eindeutig, d.h. nach dem gängigen Muster formuliert: „Schreiben Sie einen Aufsatz über...“. In diesem Fall finden die Studenten Zuflucht in der Paraphrase. Sie versuchen sehr oft mit der Veränderung der Wortstellung in Originalsätzen des zu behandelnden Textes die Antwort wiederzugeben. Daraus ergibt sich, dass einige Studenten manchmal nur lose aneinandergereihte Sätze, die nicht miteinander geknüpft sind, schreiben.

Um die Schreibfähigkeit zu för-

dern, soll der Lerner dazu befähigt werden, die fremde Sprache in ihrer pragmatischen Funktion zu benutzen, um Informationen auszutauschen, Bedeutungen auszuhandeln, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken, Formulare auszufüllen, E-Mails zu verfassen, Glückwünsche, eine Einladung oder eine Danksagung zu formulieren. Darüber hinaus soll der Lerner die Fähigkeit erwerben, sich im Ausdruck dem Situationskontext anzupassen und sich klar auszudrücken, denn die Sprache ist immer ein Mittel zu verschiedenen Zwecken und hat – letztlich – ihren Zweck nicht in sich selbst. In dieser Hinsicht äußern sich Hufeisen und Neuner folgendermaßen:

“...Außerdem scheinen sich viele Fachleute darüber einig zu sein, dass Formfehler weniger wichtig sind als pragmatische Fehler. Einen Fremden auf der Straße zu duzen, wird sicher als unangemessener (von manchen vielleicht als Beleidigung) empfunden, als wenn die Satzstellung nicht völlig richtig ist.“
 (NEUNER & HUFEISEN, 1994:133)

Zu dieser pragmatischen Komponente kommt die soziokulturelle hinzu. Es geht nämlich um die Fähigkeit, die üblichen sozialen Konventionen des Zielsprachenlandes bzw. der fremden Kultur zu beachten, welche über den

Satz hinausgehen. Diese Konventionen beziehen sich auf Wissen über Werte, z.B. wen spricht man mit *Sie*, wen mit *du* an? Die Verhaltensweisen unterscheiden sich von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft, deshalb ist ihre Kenntnis eine Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Lange Zeit stand in der theoretischen Fachdiskussion die Funktion von Sprache als Mittel der mündlichen Kommunikation im Vordergrund. Schreiben war nur als Hilfsmittel zum Erwerb der sprachlichen Kompetenz und nicht als Lernziel im Sprachunterricht und kam auf Stelle vier nach den Fertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen. Daraus ist festzuhalten, dass die universitäre Ausbildung sich darauf beschränkt, eher Kenntnisse und deklaratives Wissen mitzuteilen. Viele Studenten wissen fast alle Regeln und Lernbereiche der Fremdsprache wie Phonologie, Morphosyntax usw. sind aber nicht in der Lage, dieses Wissen in Tat und Sprechakte zu transformieren. Allerdings teilen die Lehrkräfte allgemeines Wissen sowie Kompetenzen mit, welche die Studierenden reproduzieren sollen, und dies während der geplanten Prüfungen und Kontrollen, die generell summativ verlaufen. Daher werden Defizite und Lernschwierigkeiten festgestellt, wodurch es den Studierenden oft nicht gelingt,

auf die bereits gespeicherten Kenntnisse zurückzugreifen.

Diese Beeinflussung, die in den meisten Fällen in Bezug auf den Erwerb fremder und verschiedener Kenntnisse und Kulturen positiv ist, kann jedoch eine Inkohärenzquelle sein, indem der Lernende oder der Lehrende unbewusst Elemente einer Sprache benutzt, um sich in einer anderen Sprache auszudrücken. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist die geschickte Aneignung und Festigung von Fertigkeiten zum Gebrauch der treffenden Ausdrucksmittel in den jeweiligen Kommunikationssituationen. Darauf aufbauend sollten diese Schwierigkeiten bzw. Abweichungen, nicht als negativ bewertet, und auch nicht als Vorwurf angesehen werden, sondern vielmehr als Anlass für effektivere Forschungen sein. In diesem Zusammenhang plädiert Aguado dafür, „Schwierigkeiten nicht mehr als etwas Unangenehmes und tunlichst zu Vermeidendes zu sehen, sondern sie als mögliche und auch als wichtige Etappen im Forschungsprozess zu betrachten und positiv zu setzen. (AGUADO, 2000:127) (Zitiert nach Draxler: 2008).

Offensichtlich verlangt der schriftliche Sprachgebrauch eine gewisse Schreibkompetenz. Dazu muss ein Potenzial von Sprachmitteln gehören, zusammen mit einem Potenzial von Regeln der Verwendung dieser Sprachmittel. Mit Hilfe dieses Potenzials kann man völlig neue Kommunikationssituationen bewältigen. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Aguado, Karin (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*: Baltmannsweiler –Verlag Hohengehren.
- Ferling, Nikola (2008): *Schreiben im DaZ-Unterricht*. Schneider In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache Band 2 Didaktik und Methodik Hueber Verlag, 110-141.
- Gipper, Helmut (2002): Ist Deutsch eine schwere Sprache? In: *Materialien für Deutsch als Fremdsprache am Studienkatalog- Unterrichtspraxis, Test, Evaluation*. Fachband DaF (FaDaF) 1. Auflage Regensburg, 331- 336.
- Kleppin, Karin (1992): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. In: Bausch & Heid Hrsg., 79-92
- Neuner, Gerhard & Hufeisen, Britta (1994): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* Langenscheidt Goethe-Institut München.
- Piel, Alexandra (2008) : *Aufsätze konkret Tipps und Schreibenleitungen*. Verlag an der Ruhr.
- Thurmair, Maria (2010): Textsorten. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* 1. Halbband Walter de Gruyter Berlin/New York, 284-293.
- Weirath, Angela (2000) : Schreiben in der Fremdsprache- zur Aufwertung einer Uraltfertigkeit. In : *Sprachlehrforschung im Wandel* Stauffenburg Verlag Brigitte Narr, 403-411.
- Wode, Hennig (1998) *Psycholinguistik eine Einführung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen*. Max Hueber Verlag 1. Auflage.

INTERNETQUELLEN

- Adamzik, Kirsten /Wolf, Dieter-Krause (2005): Text-Arbeiten im Fremdsprachenunterricht - Theorie und Praxis. In: *Textsorten im fremd-und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Gunter Narr Verlag 205-222. URL:<https://books.google.cz/book?isbn=3823361554> (Stand: 02/03/2018)

Deutsch Unterrichten online: Erfahrungen und Anregungen aus der Arbeit mit dem *Weiterbildungsangebot Dhoch3*

Paul Voerke¹ | UERJ, Carina Schumann² | UFRJ

Die ersten Monate des Jahres 2020 haben zu radikalen Veränderungen geführt. Durch die COVID-19-Pandemie sind die Menschen weltweit mit einschneidenden wirtschaftlichen, sozialen und persönlichen Einschränkungen konfrontiert. Auch der Bildungsbereich – von Kindergarten bis Hochschule – muss sich in fast allen Ländern der Erde auf neue Bedingungen einstellen.

In Brasilien, einem der am stärksten von der Pandemie betroffenen Länder, sind die Auswirkungen besonders sichtbar. Seit März 2020 sind an den Bildungsinstitutionen keine gewohnten Abläufe und (Kurs-)Formate möglich, teilweise kann gar kein Unterricht stattfinden. Diese Situation begründet die massiv gestiegene Nachfrage nach Tipps und Fortbildungen zu virtuellem Lernen, welche die bereits vor der Pandemie zu beobachtende, weltweite Tendenz verstärkt, Lehren und Lernen zunehmend zu digitalisieren.

Der Artikel beschreibt Erfahrungen mit einer Fortbildung zum Einsatz von Online-Medien im Deutschunterricht, die in der ersten Jahreshälfte 2020 im Hochschulkontext angeboten wurde.

Daraus folgen Beobachtungen zum Online-Lernen, die sich auch auf andere Unterrichtssituationen übertragen lassen.

LERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Medien spielen im Fremdsprachenunterricht seit langem eine wichtige Rolle – nicht zuletzt aufgrund der Lehrwerke, die Planung und Ablauf von Unterricht nach wie vor stark beeinflussen (vgl. VOERKEL & BOLACIO, 2020). Allerdings hat sich das Medienangebot insbesondere seit der Jahrtausendwende rasant weiterentwickelt. Das hat vor allem mit den technischen Neuerungen zu tun, die sich sukzessive durchgesetzt haben und inzwischen allgemein für das Lehren

und Lernen zur Verfügung stehen: Ab den 1990er Jahren der Computer, in den 2000ern das Internet und seit den 2010ern die mobilen Endgeräte.

Die vielfältigen technischen Möglichkeiten beschäftigen zunehmend auch die Didaktik. Seit etwa 20 Jahren erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit Online- und Blended Learning-Szenarien und stetig kommen praktische Erfahrungen und wissenschaftliche Forschung hinzu. Mit der Mediendidaktik hat sich in den deutschsprachigen Ländern eine eigene Disziplin herausgebildet, die sich grundsätzlich mit dem Verhältnis von Medien und ihrer Anwendung auseinandersetzt, auch und gerade im Hinblick auf digitale Angebote (vgl. KERRES, 2018).

Der Rahmen dieses Artikels erlaubt keinen umfassenden Überblick über die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erkenntnisse zu Mediendidaktik und Fremdsprachenunterricht. Auch die Diskussion zur verwendeten Terminologie soll hier nicht weiter vertieft werden – dazu finden sich in verschiedenen

¹ Lektor an der DAAD-Außenstelle und an der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ). Magister in Deutsch als Fremdsprache (DaF), Geschichte und Spanisch (Universität Leipzig), BA und MEd. in Bildungswissenschaften (Universität Leipzig), Promotion in DaF (Universität Jena).

² DAAD-Lektorin an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ). Diplom-Literaturübersetzen (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf), M.A. Deutsche Literatur und Filmwissenschaft (University of Florida, USA)

Publikationen entsprechende Hinweise (BRASH & PFEIL, 2017; KERRES, 2018; VOERKEL & BOLACIO, 2020). Einige zentrale Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht sollen jedoch im Folgenden genannt werden:

- Kinder und Jugendliche verfügen auch im Zeitalter der „digital natives“ nicht automatisch über Medienkompetenzen – den sinnvollen und kritischen Umgang mit digitalen Medien müssen sie (ebenso wie andere Grundfertigkeiten) erst erlernen.
- Digitale Medien stellen im Unterricht zunächst nur eine Präsentationsform dar – die Inhalte müssen (wie bisher auch) gut didaktisch durchdacht und begründet sein.
- Nach wie vor bestehen Einschränkungen bei der Nutzung digitaler Medien, etwa durch fehlende Infrastruktur, Stromausfall oder eingeschränkten Internetzugang. Zu nennen sind aber auch Herausforderungen didaktischer Art (Stichwort: Interaktion), die beim Lernen mit elektronischen Medien beachtet werden müssen.
- Der Enthusiasmus der Anfangsjahre hinsichtlich des Medieneinsatzes ist einer realistischeren Sichtweise gewichen: Elektronische Medien lösen nicht alle Probleme des Lernens bzw. der Unterrichtsinteraktion, sie haben aber ein hohes Potenzial. Letztendlich hängt der sinnvolle Einsatz dieser Instrumente von den Lernzielen und dem Engagement der Lehrperson ab.

DAAD UND DHOCH3

Die aktuellen Entwicklungen des

Lehrens und Lernens beeinflussen auch die Arbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) nachhaltig. Als wichtigste deutsche Organisation für universitären Austausch ist der DAAD genuin mit der Generierung, dem Erwerb und der Weitergabe von Wissen befasst (vgl. PAINTNER, 2016: 638).

Ein zentrales Instrument für den Wissenschaftsaustausch ist die Sprache, was dazu geführt hat, dass die Förderung der deutschen Sprache von Anfang an ein wichtiger Arbeitsbereich des DAAD gewesen ist. Dies manifestiert sich u. a. im seit mehr als 50 Jahren bestehenden Lektoren-Programm, mit dem Hochschulen auf der ganzen Welt in den Bereichen Germanistik und Deutsche Sprache und Kultur unterstützt werden (vgl. PAINTNER, 2016: 639). Vor dem Hintergrund, dass weltweit ein Mangel an gut ausgebildeten Lehrer*innen besteht (auch – und insbesondere – für Deutsch), ist für die Lektor*innen weltweit neben der „klassischen Germanistik“ die Ausbildung von Lehrkräften als ein weiteres Tätigkeitsfeld hinzugekommen (vgl. PAINTNER, 2016: 639; SCHMÄLING, 2018: 637; AUSWÄRTIGES AMT, 2020: 7f.).

In dieser Gemengelage hat der DAAD entschieden, die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften insbesondere in Hinblick auf die methodisch-didaktischen Kompetenzen stärker zu unterstützen. Ab 2015 wurden im Dialog mit internationalen Partnern relevante Themenfelder abgesteckt, zu denen ab 2017 Online-Module zu jeweils einer spezifischen Thematik entwickelt wurden, die nun im Projekt „Dhoch3“ zusammengefasst sind (vgl. SCHMÄLING, 2018: 640f.; AUSWÄRTIGES AMT, 2020: 8). Die Module wurden von Autorentams an verschiedenen deutschen Hochschulen erarbeitet und im Zeitraum 2018/2019 getestet. Im Februar 2020 wurden die ersten acht Module

freigeschaltet; weitere Module werden derzeit erarbeitet. Das Angebot umfasst bisher die folgenden Themen:

- 1) Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch
- 2) Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen
- 3) Lernen und Lehren mit elektronischen (Online-)Medien
- 4) Berufsorientierter DaF-Unterricht
- 5) Fachkommunikation Deutsch
- 6) Wissenschaftssprache Deutsch und wissenschaftliche Arbeitsformen
- 7) Konzepte von Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachendidaktik
- 8) Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen

Alle Dhoch3-Module sind ähnlich aufgebaut: Das Oberthema wird in etwa 5 bis 7 Kapitel strukturiert, die jeweils 3 Bausteine umfassen. Jeder Baustein besteht aus 3 Teilen: Materialien zur Vorbereitung der Lehre, Materialien für die Lehr- und Lernpraxis und Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses (vgl. SCHMÄLING, 2018: 638).

Die Module sind auf einer Moodle-Plattform für Lehrkräfte (ausschließlich) im Hochschulbereich kostenlos zugänglich.³ Aufgrund der sprachlich und inhaltlich hohen Anforderungen – nicht zuletzt aufgrund der in den Modulen verwendeten Fachartikel – richtet sich das Kursangebot an Hochschullehrer*innen und Deutschstudent*innen in höheren Semestern mit Deutschkenntnissen mindestens auf dem Niveau B2+.

EIN ANGEBOT ZUM ONLINE-LERNEN: HINTERGRÜNDE UND KURSPROFIL

Das Aussetzen des Präsenzunterrichts

³Weitere Informationen zu Dhoch3 finden sich auf der Webseite: www.daad.de/dhoch3

an den Hochschulen im März 2020 motivierte die Autor*innen dieses Artikels, beides DAAD-Lektor*innen in Rio de Janeiro, einen Kurs zum Online-Lernen anzubieten. Mit dem Doppelauftrag Deutschförderung und Lehrerausbildung war es naheliegend, auf die Dhoch3-Module zurückzugreifen, insbesondere auf das Modul „Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien“. Ziel war dabei, das Semester 2020-1 abzudecken, um bereits während dieser Zeit von den theoretischen und praktischen Erkenntnissen aus der gemeinsamen Arbeit profitieren und das nachfolgende Semester (ab August bzw. September) gut geschult starten zu können. Nach Bekanntmachung des Kurses war die Nachfrage so groß und divers, dass klar wurde, dass ein einzelner Kurs nicht ausreichen würde, um alle Interessent*innen aufzunehmen. Deswegen fiel die Entscheidung, drei Kurse anzubieten, die einer ähnlichen Struktur folgten und zwischen April und Juli 2020 über 12 Wochen liefen.

Für den ersten Kurs gab es fünfzehn Anmeldungen: vier brasilianische Hochschullehrer*innen, sechs Student*innen beziehungsweise Absolvent*innen, zwei Lehrer*innen an privaten Instituten, eine brasilianische Kollegin vom Goethe-Institut, eine DAAD-Lektorin und eine DAAD-Sprachassistentin. Alle Teilnehmer*innen arbeiten im Südosten Brasiliens, vor allem in Rio de Janeiro.

Da sich weitere DAAD-Lektor*innen aus Brasilien und anderen Ländern Lateinamerikas für eine Teilnahme am Kurs interessierten, wir jedoch befürchteten, dass eine zu hohe Anzahl von Muttersprachler*innen gerade die jüngeren brasilianischen Kolleg*innen einschüchtern könnte, beschlossen wir, einen eigenen Kurs für DAAD-Lektor*innen anzubieten. An diesem Kurs nahmen neun Personen durchgehend teil,

die in Argentinien, Bolivien, Brasilien, Kolumbien und Paraguay arbeiten.

Ebenfalls großes Interesse an der Weiterbildung zeigten einige Hochschul-lehrer*innen, die als Ortskräfte an Universitäten in Lateinamerika tätig sind und als Ortslektor*innen vom DAAD unterstützt werden. Wir entschieden, auch für sie einen eigenen Kurs anzubieten, und konnten Kolleg*innen mit Universitätsstandorten in Argentinien, Bolivien, Brasilien, Ecuador, Kolumbien und Mexiko für die Teilnahme gewinnen.

In den ersten beiden Wochen des Kurses ging es darum, bereits gesammelte praktische Erfahrungen mit dem digitalen Lernen zu diskutieren und verschiedene Webseiten, Online-Tools und -Plattformen zu besprechen. Danach rückte die fachtheoretische Auseinandersetzung in den Vordergrund, indem wir uns ausführlich mit dem ausgewählten Dhoch3-Modul beschäftigten. Schließlich standen erneut Fragen zur praktischen Anwendung und Möglichkeiten der konkreten Umsetzung im Fokus. Ziel dieser dreiteiligen Struktur war es, zunächst einen motivierenden und praxisnahen Einstieg zu finden, der gleichzeitig die Notwendigkeit der theoretisch-fachlichen Auseinandersetzung mit digitalen Medien aufzeigte. Der abschließende erneute Blick auf die praktische Umsetzung nach dem eher theoretisch ausgerichteten Teil diente der Überprüfung bzw. Bewusstmachung, inwieweit sich die Einschätzung der Beteiligten zum Einsatz digitaler Medien im Laufe des Kurses verändert hat.

Die Teilnehmer*innen erarbeiteten sich die Inhalte mithilfe der Materialien und zugrundeliegenden Leitfragen im Selbststudium. Darüber hinaus trafen wir uns einmal wöchentlich für etwa 90 Minuten auf der Videoplattform Zoom, um uns auszutauschen und die Inhalte der Studienmodule weiter zu vertiefen.

DHOCH3, MODUL 3: BESCHREIBUNG DER MATERIALIEN UND DER KURSPLANUNG

Erstellt wurde das Modul 3 von einem Projektteam um Prof. Jörg Roche von der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dessen Arbeitsschwerpunkte – Forschungen zu Kognition, neuronalen Abläufen und Lernen – spiegeln sich auch in Aufbau und Umsetzung des Materials wider.

Für die Bearbeitung des gesamten Moduls sind laut der Autor*innen 210 Stunden vorgesehen. Da dieser Umfang in Brasilien nicht in einem Semester umsetzbar ist, mussten wir als Kursorganisator*innen einzelne Bausteine und Texte auswählen. Daraus entstand ein Kursplan mit den folgenden Schwerpunkten:

- a) Chancen und Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Medien
- b) Apps und Tools in der Praxis
- c) Grundlegende Theorien des Arbeitsgedächtnisses
- d) Theorien des multimedialen Lernens
- e) Bildschemata, Animationen und Grammatikvermittlung
- f) Klassifikation von Sprachlernsoftware aus funktionaler Sicht
- g) Formen des Lernens (individualisiert, forschend, kollaborativ, produktorientiert) mit digitalen Medien
- h) Interkulturelles Lernen mit Tandems
- i) Produktive Videoarbeit
- j) Kultur und Kommunikation im Internet
- k) Berufsdeutsch online
- l) Funktionalität und Einsatz von Lernplattformen (am Beispiel von DUO)

Wie alle Dhoch3-Module ist auch Modul 3 für den Einsatz im Blended

Learning-Format konzipiert (vgl. SCHMÄLING, 2018: 644f.). Die Autor*innen stellen Vorschläge zur Verfügung, wie eine Didaktisierung der im Modul eingestellten Forschungsartikel aussehen könnte, allerdings werden diese bewusst kurz und allgemein gehalten, um eine Anpassung an die Bedürfnisse und Strukturen vor Ort zu ermöglichen.

ERFAHRUNGEN MIT DEM KURS

Das offene Didaktisierungskonzept der Autor*innen ermöglicht zwar eine flexible Anpassung an den Kontext⁴, in dem der Kurs stattfindet, bedeutet aber gleichzeitig einen hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Kursleitung (vgl. SCHMÄLING, 2018: 640). In unserem Fall kam erschwerend hinzu, dass sich besonders der erste unserer drei Kurse durch eine hohe Heterogenität auszeichnete. Für die jüngeren Nichtmuttersprachler*innen waren einige Texte, insbesondere die des ersten und zweiten Kapitels, aufgrund ihrer Länge und Komplexität nur durch Leitfragen als Orientierungshilfe und eine starke Vorentlastung unsererseits zu bewältigen. Sechs Teilnehmer*innen, alles Nicht-Muttersprachler*innen, brachen den Kurs innerhalb der ersten drei Wochen ab. Drei von ihnen gaben als Grund an, den Zeitaufwand unterschätzt zu haben.

Durch die Länge der Forschungsartikel blieb den Teilnehmer*innen zudem wenig Zeit, zusätzlich die ab Kapitel 4 verstärkt angebotenen praktisch ausgerichteten Aufgaben zu bearbeiten, obwohl diese für die aktuelle Situation ihrer Ansicht nach besonders hilfreich gewesen wären. In den synchronen Sitzungen bemühten wir uns deshalb, vor allem praktische Fragestellungen, die sich aus

den Texten ergeben, in den Fokus zu rücken.

Bei den Videokonferenzen über Zoom fiel auf, dass sich die Nicht-Muttersprachler*innen weniger an spontan entstandenen Diskussionen beteiligten. Die inhaltliche Qualität ihrer Äußerungen bestärkte uns in dem Eindruck, die Ursache dafür in sprachlichen Unsicherheiten zu suchen. Ob es daran liegt, dass diese in einer komplett virtuellen Umgebung, in der man das eigene Mikrofon zum Sprechen aktivieren muss und das Gesicht für die anderen Teilnehmer*innen gegebenenfalls in Großaufnahme eingeblendet wird, stärker hervortreten als im Kontext von Präsenztreffen, wäre unserer Ansicht nach ein ergiebiger Forschungsgegenstand.

Konsens zwischen allen Kursteilnehmer*innen war, dass eine durchgehend eingeschaltete Kamera generell zu einer angenehmeren Gruppenatmosphäre beiträgt. Da sich unsere Teilnehmer*innen vor Kursbeginn nur teilweise persönlich kannten, waren wir gespannt, ob es uns durch ein nur einmal wöchentlich stattfindendes virtuelles Treffen gelingen würde, ein ähnliches Gruppenzugehörigkeitsgefühl zu schaffen wie in unseren Präsenzkursen üblich. Unsere Erfahrung zeigt, dass dies möglich ist, aber ein aktiveres Bemühen seitens der Kursleitung erfordert. Besonders wichtig erscheinen uns in diesem Kontext regelmäßige Aufwärm- und Kennenlernaktivitäten, bei denen alle zu Wort kommen, sowie Gruppenarbeiten und -präsentationen (sowohl in Breakout Rooms vorbereitet als auch außerhalb der synchronen Sitzungen). Insgesamt fiel das Feedback der Teilnehmer*innen zum Kurs sehr positiv aus. Vor allem die Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion über fachliche Inhalte sowie der Perspektivenwechsel

zwischen den Erfahrungen als Lehrer*in und Lerner*in wurden von allen Teilnehmer*innen als besonders bereichernd hervorgehoben.

ERKENNTNISSE UND EINSATZMÖGLICHKEITEN

Die gemeinsamen Erfahrungen haben gezeigt, dass bei einem Online-Kurs die folgenden drei Felder beachtet werden sollten:

- a) Organisatorisch-technische Aspekte
- b) Kommunikativ-soziale Aspekte
- c) Inhaltlich-planerische Aspekte

Da es sich bei unseren Kursteilnehmer*innen ausschließlich um (angehende) Lehrkräfte handelte, die in der Regel selbst über Lehrerfahrungen verfügen, spielte die Kursorganisation keine vordergründige Rolle: Routinen und Abläufe wurden schnell etabliert und angenommen. Auch technische Schwierigkeiten gab es nur wenige. Beide Aspekte sind vermutlich in anderen Settings – sei es im Schulbereich oder unter Student*innen insbesondere der öffentlichen Universitäten Brasiliens – deutlich wichtiger (vgl. CANUTO & GONÇALVES, 2020: 284).

Der Kommunikation schenken wir im Kurs besondere Beachtung, da wir feststellten, dass bestimmte Prozesse online anders ablaufen als im Präsenzunterricht. Das betrifft die Gesprächsführung (die stärker von den Lehrenden bestimmt werden muss), die Leitung des Kurses und den Sprecherwechsel (der online weniger deutlich markiert ist), insbesondere aber die Interaktion (die sich in virtuellen Settings nicht automatisch ergibt). Dank bestimmter Online-Tools können die Herausforderungen der Online-Kommunikation teilweise aufgefangen

⁴ Eine Möglichkeit des Einsatzes der Dhoch3-Module wird in germanistischen Studiengängen weltweit gesehen (vgl. SCHMÄLING, 2018: 639). Insofern müssen die Materialien den curricularen Vorgaben angepasst werden (können).

werden, jedoch nicht vollständig. Zum Schließen der Lücken ist eine besondere Beachtung des Gruppengefühls nötig, das bewusst gefördert werden sollte.

Im Hinblick auf die Planungen konstatierten wir einen deutlichen Mehraufwand im Vergleich zu Präsenzformaten, da spontane Unterrichtsgestaltung schwieriger umsetzbar ist und der Versuch, die Kommunikation zu fördern, mehr Vorbereitung erfordert. So müssen bspw. kollaborative Aufgaben mit eigenen Materialien vorbereitet und die Instruktionen genau überdacht werden. Gleichzeitig wurde uns deutlich, wie sehr auch Online-Unterricht von grundsätzlichen methodisch-didaktischen Prinzipien geprägt sein kann. Wir sollten also bisherige Erkenntnisse aus der DaF-Didaktik nicht ad acta legen, sondern im Gegenteil auch weiterhin zur Grundlage von Unterricht nutzen.

Was die Einsatzmöglichkeiten des Moduls betrifft, kann man festhalten, dass es sich in einigen Aspekten positiv von anderen Fortbildungsformaten abhebt. Das Fach- und Hintergrundwissen, welches man braucht, um die Vielzahl von Apps und Tools, die in Webinaren und Fortbildungen zurzeit vorgestellt werden,

fundiert bewerten zu können, lässt sich durch die Arbeit mit dem Modul durchaus erwerben. Auf der anderen Seite ist es wenig an DaF-Lehrsettings orientiert und liefert bisher nur unzureichende Antworten auf Fragestellungen, die sich aus den eingangs beschriebenen aktuellen Herausforderungen der Pandemie ergeben. Zu den sie interessierenden Themen, die unsere Teilnehmer*innen vor Kursbeginn benannt hatten, gehören zum Beispiel die Fragen nach der veränderten Rolle der Lehrkraft in einem vollständig online durchgeführten Kurs, nach einer spezifischen oder angepassten Didaktik für Online-Unterricht und, unserer Meinung nach besonders relevant, nach Möglichkeiten für Tests und Prüfungen im Online-Modus. Auch die Problematik, Online-Unterricht möglichst interaktiv zu gestalten und abwechslungsreiche Partner- und Gruppenarbeiten einzubauen, wird im Modul nicht direkt thematisiert. Zwar haben wir uns bemüht, diese Aspekte in unsere Videokonferenzen mit einzubeziehen, aber für eine intensive Auseinandersetzung damit fehlte häufig die Zeit.

Aufgrund des Umfangs und der Komplexität der Materialien (insbesondere

einiger Forschungsartikel) eignen sich die Dhoch3-Module unserer Erfahrung nach weniger für die genuine Ausbildung von Deutschlehrkräften (wie es etwa der Titel des Aufsatzes von Schmaling bzw. die Erläuterungen des Auswärtigen Amtes suggerieren), sondern vor allem für Fort- und Weiterbildungen von Teilnehmer*innen mit einem Deutschniveau ab B2+ und soliden Vorkenntnissen der DaF-Didaktik. Für den Einsatz in grundständigen Studiengängen, welche die Student*innen außerhalb der DACH-Länder oft ohne Vorkenntnisse in der Zielsprache beginnen, bewähren sich unseres Erachtens Materialien, die noch stärker auf die fachdidaktischen Grundlagen des Deutschunterrichts eingehen und die Reflexion von (angehenden) Deutschlehrer*innen fördern. Zu nennen ist hier u. a. die Reihe „Deutsch Lehren Lernen“, die in diesem Jahr ihr zehnjähriges Bestehen feiert und zunehmend auch im Hochschulkontext zum Einsatz kommt⁵. Weitere Erfahrungsberichte und Studien dazu, wie Dhoch3 gewinnbringend mit dieser Art von Materialien kombiniert und in bestehende Studiengänge integriert werden kann, erscheinen uns deswegen ebenso notwendig wie vielversprechend. ■

LITERATURANGABEN

- AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt. Abrufbar online unter: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- BRASH, B. & PFEIL, A., Unterrichten mit Digitalen Medien. München: Klett 2017.
- CANUTO, M. & GONÇALVES, M. O., „Pandemia e quarentena: videoconferência como recurso nas aulas do ensino superior“, in: LIBERALI, F. et al. (Hg.), Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores 2020, S. 281-286.
- KERRES, M., Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin, Boston: De Gruyter 2018.
- PAINTNER, U., „Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Mittlerorganisationen“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 2016, S. 637-640.
- SCHMÄLING, B., „Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format“, Info DaF 45, 5 (2018), S. 635-654.
- VOERKEL, P. & BOLACIO, E., „Zu Verwendung und Potential von Online-Lernprogrammen und Apps: Erfahrungen und Erwartungen von angehenden DaF-Lehrkräften aus Brasilien“, Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 2 (2020), S. 429-455.

⁵ Weitere Informationen zu Deutsch Lehren Lernen finden sich auf der Webseite: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>

Desenvolvimento de competências digitais nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira: reflexões sobre a transformação digital para o ensino de Alemão

Diego Santana de Freitas¹ | Colégio Província de São Pedro

Nunca foi tão latente o impacto das transformações digitais no âmbito do ensino de uma Língua Estrangeira. A pandemia do vírus Covid-19 (Coronavírus) acelerou o processo de digitalização e impôs uma rápida adaptação a um modelo de aulas a distância. Hoje as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser consideradas uma das principais ferramentas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Em um contexto de ressignificação da prática docente em ambientes virtuais, é importante refletir sobre as competências e habilidades necessárias para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa ressignificação, entretanto, não está relacionada à simples transposição de métodos, mas na compreensão sobre as novas possibilidades e restrições, que os ambientes de aprendizagens virtuais nos oferecem.

O planejamento e as fases de uma aula de alemão como Língua Estrangeira (LE), por exemplo, devem estar baseados em princípios metodológicos e didáticos básicos. Para Funk et al. (2014, p. 17, tradução nossa)²: “Os princípios didático-metodológicos servem aos professores

como base para decisões relacionadas ao planejamento e implementação das aulas”. Assim como para aulas presenciais, os principais princípios didático-metodológicos listados por Funk et al. (2014) devem estar presentes no planejamento de atividades no ambiente virtual - em aulas híbridas ou completamente a distância. Muito embora os ambientes não sejam os mesmos, o objetivo - aprender/ensinar alemão - permanece e, conseqüentemente, os princípios norteadores dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua também.

Além disso, os objetivos que norteiam o conteúdo a ser trabalhado, a metodologia a ser aplicada e as competências a serem desenvolvidas desempenham uma função muito importante no processo de ensino-

aprendizagem, assim como na inserção de TIC na aula de LE.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS: DESAFIOS TÉCNICOS, METODOLÓGICOS E DIDÁTICOS

Não se pode esperar que as transformações digitais, às quais todos nós estamos submetidos, sejam, por si só, um processo de formação. Frente às mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento exponencial das TIC e ao descompasso da formação básica de professores dentro desse contexto de transformações, apresentam-se grandes desafios, não apenas metodológico e/ou didático, mas também técnicos.

O Quadro Europeu de Competência Digital de Educadores³ organiza em seis diferentes áreas as competências digitais essenciais para educadores, e atribui também as competências digitais fundamentais para serem desenvolvidas pelos estudantes, sendo elas introduzidas e fomentadas pelos professores:

¹ Professor de Alemão no Colégio Província de São Pedro – Porto Alegre/RS.

² “Didaktisch-methodische Prinzipien dienen den Lehrenden als Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und Durchführung.” (FUNK et al., 2014)

³ The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)

Tabela 1 – áreas e âmbito de aplicação do quadro europeu para a competência digital de educadores / *digcompedu areas und scope*.

Competências profissionais dos educadores	Área 1: Engajamento profissional
Competências pedagógicas dos educadores	Área 2: Recursos digitais Área 3: Ensino e Aprendizagem Área 4: Avaliação Área 5: Capacitando os Alunos
Competências dos alunos	Área 6: Facilitando a competência digital dos alunos

Fonte: The European Framework for the Digital Competence of Educators (REDECKER, 2017, tradução nossa)

Cada área listada no documento descreve competências específicas e importantes para educadores no exercício da sua profissão. Como nosso objetivo é refletir sobre os desafios técnicos, metodológicos e didáticos, iremos nos ater às áreas 2 (Recursos digitais), 3 (Ensino e Aprendizagem) e 6 (Facilitando a competência digital dos alunos).

Redecker (2017, p.15, tradução nossa)⁴, autora do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, salienta que:

“Educadores são modelos para a próxima geração. É, portanto, vital que eles sejam equipados com competência digital, que todos os cidadãos precisam, para poder participar ativamente em uma sociedade digital. [...] Como modelos, eles precisam ser capazes de demonstrar claramente sua competência digital para os alunos e transmitir o uso criativo e crítico das tecnologias digitais.”

Para atender às demandas de uma sociedade digital e de alunos conectados, surge para muitos professores, *Digital Visitors*⁵, que segundo White e Le Cornu (2011) são aqueles que, de modo geral, não

utilizam as TIC com frequência, o primeiro grande desafio: **o emprego de recursos digitais**. Embora pareça um desafio simples, o emprego de recursos digitais, para alcançar um objetivo pedagógico específico, requer do profissional as seguintes competências (REDECKER, 2017): 1. pesquisar e selecionar qual recurso será utilizado; 2. criar e modificar este recurso – de acordo com as licenças de uso e 3. administrar, projetar e compartilhar recursos digitais. Para isso não se faz necessário apenas habilidades pedagógicas, mas sobretudo fluência digital⁶ (MARTINHÃO, 2019).

O segundo desafio restringe-se aos aspectos ligados à metodologia: como ensinar (e/a aprender) por meio de TIC? Nesse sentido, a fluência digital é somada com a capacidade do professor avaliar o conteúdo, e adaptá-lo às ferramentas disponíveis, utilizando estratégias baseadas nos princípios didático-metodológicos do ensino de alemão. O emprego das TIC, nas aulas de alemão presenciais ou sua utilização como interface para aulas a distância, exige dos professores as seguintes competências, de acordo com Redecker (2017): 1. planejar, implementar e gerenciar adequadamente recursos e dispositivos digitais no processo de ensino; 2. orientar os alunos para uma

melhor utilização dos recursos digitais, seja de forma individual ou coletiva, a fim de melhorar a interação; 3. Oferecer orientação e assistência aos alunos e 4. promover a aprendizagem colaborativa e autorregulada, na qual os alunos sejam capazes de planejar, monitorar e refletir sobre sua própria aprendizagem.

O terceiro grande desafio está relacionado a **aspectos didáticos**: Para que promover/facilitar o desenvolvimento de competência digital dos alunos? Para respondermos a essa pergunta, é fundamental conhecermos as competências, cuja promoção e estímulo também são de responsabilidade do professor. Segundo Redecker (2017) o professor deve promover/facilitar o desenvolvimento de competências em seus alunos, para que eles sejam capazes de: 1. Pesquisar, encontrar e articular informações em ambientes digitais; 2. organizar, processar, analisar e interpretar informações e credibilidade da sua fonte; 3. usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica. 4. expressar-se através de meios digitais e criar/modificar conteúdo digital em diferentes formatos – respeitando a lei de direitos autorais; 5. gerenciar riscos e usar tecnologias digitais com segurança e responsabilidade e 6. Identificar e resolver problemas técnicos ou transferir conhecimentos tecnológicos criativamente para novas situações.

Essa série de competências, em diferentes áreas, são norteadoras para o planejamento e implementação de atividades, cujos objetivos são o desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Alemã (LA), bem como o desenvolvimento de competências digitais.

⁴ “Educators are role models for the next generation. It is therefore vital for them to be equipped with the digital competence all citizens need to be able to actively participate in a digital society. [...] As role models, they need to be able to clearly demonstrate their digital competence to learners and to pass on their creative and critical use of digital technologies.” (REDECKER, 2017, p.15)

⁵ In: Visitors and Residents: A new typology for online engagement (WHITE e LE CORNU, 2011)

⁶ “fluência digital”: surge o movimento na direção da “fluência com a tecnologia da informação”, que caracteriza como fluente aquele que usa, compreende e sabe sobre tecnologia da informação. (MARTINHÃO, 2019)

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA PRÁTICA: SUGESTÕES PARA A AULA DE ALEMÃO COMO LINGUA ESTRANGEIRA

A inclusão das TIC no contexto educacional impulsionou o desenvolvimento de diversas plataformas educacionais, que hoje desempenham um papel significativo na aula de LE e as tornam, por vezes, mais dinâmicas ao incorporarem o conceito de *gamificação*, que segundo Ulbricht et al. (2014, p.6) consiste na “aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. Muito embora os *quizzes* e jogos educativos sejam importantes dentro do contexto da aprendizagem, há diversas habilidades a serem exploradas e competências a serem desenvolvidas ao inserirmos tecnologia em sala de aula.

O ponto chave da inserção das TIC na aula de LE, assim como no planejamento de qualquer atividade pedagógica, é o objetivo. Por esta razão, pensar nas competências que devem ser desenvolvidas e no resultado da aplicação das TIC durante e após a aula é fundamental.

Herzig (2014, p.8) salienta a importância de três fatores, considerando o efeito das TIC em aulas (de LE):

1. **as mídias digitais**, e suas próprias possibilidades de oferta;
2. **os processos de ensino**, nos quais as ofertas de mídia estão integradas,
3. **os atores** diretamente envolvidos no ensino, ou seja, professores e alunos.

Naturalmente, alguns aspectos específicos como contexto sociocultural e

significância (da inserção) das TIC em sala de aula devem ser levados em consideração. De modo geral, é importante destacar e diferenciar, segundo Herzig (2014), os fatores cuja influência se refletem direta ou indiretamente nos resultados de aprendizagem. Em relação aos **processos de uma aula** (planejamento e fases) Herzig (2014) destaca os objetivos de aprendizagem e das aulas, os conteúdos, a estrutura didática do processo, as formas de organização de trabalho, os métodos, e as implicações da teoria da aprendizagem. No que se refere às **mídias digitais**, Herzig (2014) ressalta, além dos objetivos, conteúdos e implicações da teoria da aprendizagem, a importância das técnicas de *design*, dos tipos e modalidades de codificação, das formas de apresentação assim como as estruturas de execução e interação.

Reunindo aspectos importantes das considerações postas sobre competências digitais, objetivos e princípios didático-metodológicos para o planejamento de aulas de alemão como LE, apresento a seguir exemplos e possíveis estruturas norteadoras do planejamento de atividades, cujos objetivos são o desenvolvimento de competências linguísticas em língua alemã como LE, bem como o desenvolvimento de competências digitais.

BLOG PESSOAL: GOOGLE SITES, GOOGLE

O primeiro exemplo consiste em uma atividade, cujo conteúdo é relacionado ao tema “Este sou eu”, somado a temas como meus *hobbys*, minha família, meus amigos e minha escola. A maioria dos livros didáticos para iniciantes no nível A1 como *Magnet neu A1, Ideen, Beste Freunde e Prima*

Plus abordam, de modo geral, os temas citados para introduzir o aprendizado da Língua Alemã (LA). Esta atividade pode ser desenvolvida com crianças e jovens de 11 anos de idade ou mais a partir do nível A1.

É importante refletirmos e desenvolvermos atividades cujos conteúdos (tipos textuais, estruturas comunicativas, expressões idiomáticas, vocabulário) e a sua aplicabilidade estejam próximas do contexto e realidade do aluno, levando em consideração princípios como *Kontextualisierung*⁸ e *Handlungsorientierung*⁹ (FUNK et al., 2014).

Os principais objetivos desta atividade são: 1. Os alunos criam colaborativamente um site¹⁰ da turma, utilizando as opções¹¹ de edição disponíveis; 2. os alunos treinam sua competência escrita, utilizando estruturas previamente exploradas e trabalhadas em aula para redação de textos e 3. refletem sobre questões relacionadas ao direito de imagem e direito autoral. Com os objetivos claros, espera-se, portanto, que os alunos desenvolvam as seguintes competências:

1. **Competência digital**: conhecer e utilizar as funções e ferramentas de edição disponíveis na plataforma;
2. **Competência comunicativa escrita em LA**: conhecer o tipo textual e o gênero textual a ser produzido, além de aplicar as estruturas previamente estudadas em aula, a fim de produzir textos sobre determinados temas;
3. **Competência social**: usar de forma responsável e eficiente a plataforma para comunicação, colaboração e participação civil, aten-

⁷ “Das bin ich”

⁸ Para Funk et al. (2014) esse princípio leva em consideração os diferentes âmbitos sociais e situações, onde a língua é utilizada.

⁹ Para Funk et al. (2014) esse princípio leva em consideração o desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua para se comunicar em diferentes situações, argumentar, tomar posições, expressar opinião etc.

¹⁰ Google sites: <https://sites.google.com/>

¹¹ É importante que as opções do site estejam em LA, para que os vocabulários e estruturas do mundo virtual sejam introduzidas e aplicadas. ex: speichern, erstellen, einstellen, hinzufügen, etc.

tando para as normas de direito autoral e imagem.

CHAT: BLACKCHANNEL, PADLET

O segundo exemplo consiste em uma atividade, através da qual os alunos utilizam a ferramenta *Blackchannel* da plataforma Padlet¹² para desenvolver diálogos. Esta sugestão pode ser explorada com alunos em diferentes níveis e idade. É importante lembrar, que a sugestão de atividade aqui proposta, assim como as demais, é produtiva e, portanto, necessita de fases preparatórias para execução do exercício (produtivo/aberto) como: introdução, apresentação, sistematização e exercício(s) reprodutivo(s) como salienta Bimmel, Kast e Neuer (2011). A partir desse processo, é possível desenvolver uma proposta de produção que reúna os seguintes (ou mais) objetivos.

1. Os alunos treinam, em dupla ou grupos, a comunicação escrita/oral através de diálogos em *Chat*, utilizando estruturas em LA adequadas (de acordo com o nível) para executar a tarefa proposta.
2. Os alunos conhecem e utilizam as ferramentas e opções disponíveis no aplicativo de *Chat*.
3. Os alunos refletem sobre questões referentes a ortografia e suas regras, para melhor compreensão das mensagens e, eventualmente, experimentam utilizar abreviações comuns na LA, para ampliar o vocabulário.

É importante salientar, que os objetivos podem ser formulados de forma mais específica de acordo com a tarefa proposta, pois elas podem variar dependendo do nível linguístico

e tema trabalhado. Possíveis temas para serem abordados são: 1. Combinar um encontro através de um diálogo num *Chat*, ou 2. informar alguém sobre algum acontecimento, 3. expressar uma opinião 4. comentar uma notícia/assunto de grande repercussão, entre outros.

COMPRAS ONLINE: SITES DE COMPRA NA WEB

A terceira sugestão de atividade está relacionada a compras na internet. Pesquisar, encontrar e articular informações em ambientes digitais, assim como gerenciar riscos e usar tecnologias digitais com segurança e responsabilidade são competências importantes, que podem ser desenvolvidas na aula de LE. Desta forma, esta proposta pode ser executada com alunos com 15 anos de idade ou mais a partir do nível A2.

Este exemplo de atividade consiste em proporcionar aos alunos um momento para praticar da competência receptiva, compreensão de texto¹³, a partir da leitura e compreensão de uma situação problema, que neste caso está relacionada à compra de uma passagem de trem, da cidade A para a cidade B, utilizando o site da *Deutsche Bahn*¹⁴ e o Google formulários¹⁵ para simular uma compra. O professor pode selecionar, neste caso, o vocabulário, assim como tema/conteúdo a ser trabalhado previamente, e trabalhá-los em fases introdutórias à atividade, a fim de facilitar a compreensão seletiva dos alunos ao navegar pelo site. Essa atividade apresenta no mínimo quatro objetivos importantes para relacionar o desenvolvimento de competências linguísticas às digitais:

1. Os alunos treinam a competência receptiva, compreensão de texto, em LA, a partir da leitura o texto

com a “situação problema”.

2. Os alunos ampliam o vocabulário relacionado a pontos importantes para o preenchimento de uma ordem de compra através de um *Google Formulários*.
3. Os alunos realizaram uma pesquisa e simulam uma compra no site da *Deutsche Bahn*, articulando informações e levando os aspectos do texto da “situação problema” em consideração para simular uma compra no site.
4. Os alunos refletem sobre questões referentes à disponibilização de informações na *web* e sobre medidas de segurança para compras online.

Esta sugestão de atividade está diretamente relacionada ao princípio *Aufgabenorientierung* que para Funk et al. (2014) consiste em fazer com que os alunos lidem com tarefas relacionadas a sua realidade, preparando-os para situações fora do contexto da sala de aula, nas quais a LA possa ser utilizada para solucionar um problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Princípios didático-metodológicos, objetivos e competências a serem desenvolvidas são peças fundamentais para o planejamento de uma boa aula. Pensar nesses três aspectos do planejamento, também é fundamental para desenvolvermos atividades significativas para inserção das TIC nas aulas de alemão.

É passível de questionamento o porquê da inserção das TIC na aula de LE com o objetivo de desenvolver competências digitais, entretanto, esse objetivo está atrelado também ao ensino

¹² Padlet: <https://padlet.com/>

¹³ Leseverstehen

¹⁴ Deutsche Bahn: www.bahn.de

¹⁵ Google Formulários: <https://docs.google.com/forms>

da Língua Alemã, tendo em vista o seu cunho interdisciplinar. Por isso é de extrema relevância pensarmos, enquanto educadores, em boas práticas para agregarmos ferramentas do uso cotidiano e de grande impacto social na nossa área de atuação – ensino de alemão como LE – e com isso fomentarmos o uso responsável delas.

Não apenas para revisões ou execu-

ção de atividades receptivas são destinadas às TIC no contexto educacional. Diversas competências e habilidades podem ser desenvolvidas com auxílio das tecnologias digitais tanto no campo linguístico quanto no campo prático do manuseio e aplicação das TIC. Refletir acerca de aspectos culturais e cívicos relacionados ao uso consciente e responsável das tecnologias digitais, bem

como sua utilização para resolver problemas também fazem parte do objetivo de aprendizado de uma Língua Estrangeira.

Portanto, o desenvolvimento de estratégias significativas para o planejamento e execução de atividades e exercícios produtivos em LA com auxílio das TIC desempenha um papel fundamental para o ensino baseado em metodologias ativas. ■

REFERÊNCIAS

- BIMMEL, Peter; KAST, Bernd; NEUNER, Gerd. Deutschunterricht planen: neu. Berlin [et al.]: Langenscheidt, 2011.
- FUNK, Hermann et al. Deutsch Lehren Lernen 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett, 2014.
- HERZIG, Bardo. Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 2014. Disponível em: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.
- MARTINHÃO, Maximiliano Salvatori. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.
- REDECKER, Christine. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.
- WHITE, David; LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: a new typology for online engagement. First Monday, v. 16, n. 9, 2011. Disponível em: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>. Acesso em: 31 mai. 2020.

Portfolio als Gestaltungsform

reflexiver Praxis im DaF-Unterricht in Algerien

Lilia Laidi¹ | Universität Algier

Das moderne Fremdsprachenlernen stützt sich auf die Individualität und auf die Selbstständigkeit des Lerners bzw. das selbstregulierte Lernen. Um einen optimalen DaF-Unterricht zu gestalten und ihn angemessen durchzuführen, wurden neue Lehr-Lernansätze, Lerntechniken und Strategien entwickelt. Sie sollen den Fremdspracherwerb leichter und schneller ermöglichen, die kommunikativen Teilkompetenzen — Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben — in einer Fremdsprache fördern und die Lehr- und Lernprozesse entwickeln. Neulich wird das Lernen auf der Grundlage des Portfolios und der Portfolio-Arbeiten als moderner effektiver Lernbegleiter aufgezeigt. Mit anderen Worten: als Instrument und als Ansatz zum Fremdspracherwerb bewiesen.

Im Zuge der konstruktivistischen geprägten Lerntheorie, die eine wichtige Rolle beim Lernen zuspricht, gewann die Portfolio-Methode bzw. das Europäische Sprachenportfolio „ESP“ immer mehr an Bedeutung. Die Skizzierung varianter Auffassungen von *Portfolioarbeiten* kann als Instrument der Entwicklung von *Lernprozessen* und von *Lernerautonomie* in der Fremdsprachendidaktik festgestellt werden. In den letzten Jahren wird das Konzept „des Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) im pädagogischen Bereich und im Bereich des Fremdsprachen-

Erwerbs und -Lernens stark betont und entwickelt. Das Portfolio ist demnach, ein machtvolles Instrument und Lernbegleiter zur Unterstützung von Lernprozessen auf inhaltlicher, metakognitiver, individueller selbstbestimmter und organisatorischer Ebene (Vgl. SVEN, 2016: 14).

Im Bildungsbereich wird unter dem Schlagwort „Portfolio“-ursprünglich frz. „Portefeuille“- üblicherweise eine Sammlung von Lernerarbeiten bzw. von Originaldokumenten verstanden, die die Anstrengung, Entwicklung und Leistung der Studierenden widerspiegelt und

präsentiert (Vgl. PAULSEN & MEYER, 1991: 60-63). Für die Portfolio-Arbeit ist die eigenständige Planung, Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses charakteristisch (Vgl. ZIEGELBAUER u.a., 2010: 356), denn das zentrale Element, das ein Portfolio von einer reinen Sammelmappe oder Arbeits- und Projektmappe unterscheidet, sind Nachweise der Reflexion, d.h. das Portfolio wird als ein Reflexionsmedium für Lehrende und Lernende und als neue Lehr- und Lernkultur bezeichnet (Vgl. BRÄUER, 2016: 77) (Vgl. HÄCKER, 2006: 36-39).

Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, zunächst die Rolle und „die Relevanz“ der Implementierung und des Einsatzes von Portfolioarbeiten im Fremdsprachenunterricht in Algerien – hier spezifisch im DaF-Unterricht – sowohl als pädagogischen Instruments für Lehren und Lernen einer bestimmten Fremdsprache, zugleich als Lernbegleiter zur Förderung der Lernerautonomie aufzuzeigen, als auch als Form der Reflexivität aufzuweisen. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Analyse und Aus-

¹Doktorandin im Fachbereich DaF- Didaktik. Aushilfslehrerkraft, Deutschabteilung, Universität Algier 02, Algerien.

wertung von Ergebnissen einer durchgeführten Fallstudie, an der Germanistikabteilung der Universität Algier 2, mit den Studierenden im ersten Studienjahr des Lizenz-Studiengangs oder bzw. Bachelorstudiengangs, um aufzuzeigen, inwiefern die Lernenden durch Gruppen- und/oder Portfolio-Arbeiten Lernprozesse und Arbeitsergebnisse präsentieren, reflektieren und deuten können, und wie das Portfolio bei der Leistungsbeurteilung, bei der Anregung der metakognitiven Kompetenz der Lernenden gebraucht werden kann.

Zur Bearbeitung dieses Forschungsthemas kreise ich meine Überlegungen um die folgende Hauptforschungsfrage: Inwiefern kann das Portfolio als Reflexionsmedium oder als eine Form der Reflexivität im DaF-Unterricht aufgewiesen werden? In welchem Maß können Lernprozesse von Studierenden anhand von Portfolio-Projekten reflektiert werden? Der Beitrag gibt einen Überblick über die Relevanz der Implementierung des Portfolios im Fremdsprachenunterricht als *Unterrichtsmethode*, zugleich als *Gestaltungsform reflexiver Praxis* und als neue, effiziente, präzisere (Selbst-) Beurteilungstechnik im DaF-Unterricht in Algerien.

Um diese Kernfrage zu beantworten, werde ich bei der Ausarbeitung dieser Thematik auf theoretische Grundlagen eingehen, die mit dem Schlagwort „Portfolio“ zu tun haben. Anschließend versuche ich Theorie und Praxis zu verbinden, wobei ich meine Arbeit auf die Analyse von einigen von algerischen Germanistikstudierenden hergestellten Portfolioarbeiten fokussiere.

ZUM PORTFOLIO ALS LERNINSTRUMENT

Laut Hartmann wird das Portfolio

im Bildungsbereich folgendermaßen definiert:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“
 (HARTMANN, 2019: 01)

Diesbezüglich erklärte der Europarat das schulische Portfolio als eine strukturierte Sammlung von Dokumenten unterschiedlicher Art, von Beispielen persönlicher Arbeiten, die von den Lernenden oder Studierenden zusammengestellt und die immer wieder ergänzbar und aktualisierbar wird. Das Europäische Sprachenportfolio orientiert sich an dem vom Europarat entwickelten Gemeinsamen „Europäischen Referenzrahmen“ für das Sprachenlernen (Vgl. Lenz, 2002: 06).

Dazu wird behauptet, dass die Studierenden im Bildungsbereich mit den Portfolioverfahren zeigen, wie sie lernen, was sie können und was sie erworben haben. Also hilft das Portfolio den Studierenden anhand authentischer Dokumente ihren Lernprozess zu reflektieren, zu präsentieren und zu beurteilen. Praktisch spielt das Portfolio gegenwärtig als neue Lernkultur vor allem im Bildungs- und pädagogischen Bereich eine größere Rolle; es wird z.B. in Schulen, Hochschulen, usw. von Lehrenden und Lernenden beim Lehren implementiert oder eingesetzt, um sowohl eine bessere aktive Lernform zu gewährleisten als auch eine neue Form von (Selbst-)Beurteilungstechnik zu schaffen. Das Portfolio wird für den Lerner zu einem wichtigen Mittel und

Werkzeug zur Kontrolle und Begutachtung seiner Selbststeuerung und zum Anschluss von Selbstverpflichtung und Eigenverantwortung für seinen Lernprozess.

In den letzten Jahren hat man betont, dass dem Europäischen Sprachenportfolio ein wichtiger Platz in den Integrationsprojekten, in der Erwachsenenbildung zur professionellen Projektion oder Neuorientierung eingeräumt wird. Das Europäische Sprachenportfolio erfüllt zwei Grundfunktionen: Die erste ist die *Vorzeigefunktion* genannt auch die *Dokumentationsfunktion* (Vgl. SCHNEIDER, 1999: 6–7). Sie steht im Vordergrund und damit wird gemeint, die Dokumentation von Informationsquellen und Informationsarten oder von Sprachkenntnissen und Sprachlernerfahrungen.

Die zweite ist die *pädagogisch-methodisch-didaktische Funktion* (Vgl. SCHNEIDER, 1999:7–8). Die pädagogische Funktion des Portfolios ist sehr bedeutend für die Studierenden beim Fremdsprachenlernen, denn das ESP als pädagogisches Instrument soll die Lernenden motivieren und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern und bereichern, das heißt: Es hilft bei den eigenen Lernplanungen.

DIE TEILE DES EUROPÄISCHEN SPRACHENPORTFOLIOS

Das Portfolio besteht aus drei Teilen: die *Sprachenbiografie* (damit kann der Lerner seine sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen reflektieren), *Dossier* (hier sammelt der Lerner seine Arbeiten für die Dokumentation von Lernergebnissen), und der dritte Teil des ESP ist der *Sprachenpass* (erlaubt dem Lerner seine Sprachkenntnisse zu dokumentieren, um sie in bestimmten Situationen vorzeigen zu können als Nachweis der erworbenen

Kompetenzen und Fähigkeiten) (Vgl. NEUMAN & PAQUAY, 2015: 03).

ZU DEN EMPIRISCHEN BEFUNDEN ZUM PORTFOLIO-PROJEKTEINSATZ IM UNTERRICHT

Beim Erstellen von Portfolio-Projekten mit den Studierenden des ersten Studienjahres im Phonetik-Unterricht bereitete ich ihnen an erster Stelle ein Arbeitsblatt vor, in dem ich wichtige Schritte zur Erstellung von Portfolios erklärte und sie als Basisangaben zur Arbeitssituation in der Germanistikabteilung unserer Universität erwähnte, um die Arbeit erleichtern zu können, z. B. ein Thema gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern zu bearbeiten; eine dazu erforderliche Forschungs-

frage zu formulieren; Dokumentation und Informationen zum Thema mit Daten und Quellen zu notieren, zu sammeln und zu bearbeiten...usw.

An zweiter Stelle teilte ich die Studenten im Unterricht zu acht Arbeitsteams ein. Jede Gruppe umfasste fünf Studierenden. Die Gruppen wurden je nach der Studentenzahl spontan im Unterricht anhand des Gebrauchs von farbigen Bonbons gebildet. Jedes Arbeitsteam beschäftigte sich mit einem Thema, das aus dem Curriculum ausgewählt wurde, wie z.B. das portugiesische phonetische System, das arabische phonetische System, das deutsche phonetische System... usw. Beispielhaft für ein ausgewähltes Portfolio eines Arbeitsteams des ersten universitären Jahrgangs gilt das Thema „*das deutsche phonetische System*“ aus der Phonetik-Unterrichtspraxis:

An dritter Stelle verteilte ich an die schon gebildeten Gruppen eine Tabelle der Arbeitstechniken, die die Lernenden bei der Anfertigung ihrer Arbeiten respektieren mussten. Als ich den Lernenden *das grüne Licht* gab (Vgl. LEMAIRE, 2005: 5), gestaltete sich meine Rolle im Unterricht stärker als Lernberaterin und Lernbegleiterin. (Siehe Tabelle 1)

Nach einem Monat Arbeit an den Portfolios im Unterricht bemerkte ich, dass wegen der unterschiedlichen Lernniveaus der Lernenden, Konflikte zwischen ihnen auftraten; an dieser Stelle versuchte ich die Atmosphäre mithilfe einiger verteilten Schlüsselfragen – in Form eines Fragebogens – aufzulockern. (Siehe Tabelle 2)

Nach fünf Monaten Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitgliedern konnten die Lernenden endlich ihre Ideen und Aktivitäten bezüglich ihrer Portfolio-Themen gemeinsam sammeln, beobachten, diskutieren, bearbeiten und reflektieren. Infolgedessen hatten sich die Lernqualität und das Lernverhalten im Klassenraum schrittweise vom Schlechten zum Besten gesteigert. Währenddessen, bei meiner Beobachtung der Arbeitsphasen der Studierenden an Portfolios, bereitete ich an die Lerner gerichtete Evaluationsblätter vor, die am Ende der Anfertigung der Portfolios an der Evaluationsphase ausgefüllt werden mussten.

Diese Evaluationsblätter ermöglichten uns (Lerner/ Lehrer) den Grad des Wohlfühls der Arbeitspartner bei der Portfolio-Erstellung zu schätzen, ferner den Grad der Zufriedenheit und der Verantwortung der Gruppenmitglieder während der Anfertigung deren Portfolio-Projekte zu evaluieren. In einem letzten Schritt hatte ich als Lehrkraft zusammen mit meinen Studierenden alle Arbeiten diskutiert, um einerseits die Feedbacks

Inhaltsverzeichnis

Einleitung (Forschungsfrage und Zielformulierung).....	01
1. Einführung in die Phonetik.....	02
1.1 Was ist Linguistik?.....	02
1.2 Was ist Phonetik?.....	03
1.2.1 Zum Unterschied zwischen Phonetik und Phonologie.....	03
2. Darstellung vom Sprechwerkzeug bzw. Sprechorgan.....	04
2.1 Passive und Aktive Sprechorgane bzw. Artikulatoren.....	05
2.1.1 Die Illustration mit Videos und Hörtexten zu Ausspracheregeln.....	07
2.2 Das phonologische System des Deutschen.....	08
2.2.1 Die phonetischen Eigenschaften der Konsonanten & der Vokale.....	08
2.2.2 Artikulationsort und Artikulationsart der Konsonanten und der Vokale ..	11
2.3 Die phonetische Transkription des Deutschen.....	13
3. Die Akzentuierung im Deutschen.....	23
3.1 Wortakzent & Satzakzent.....	23
3.1.1 Die Illustration mit (Hör-) Texten und mit Videos.....	26
4. Assimilation im Deutschen.....	28
5. Melodiesierung und Pausierung im Deutschen.....	30
5.1 Darstellung von Videos und Hörtexten.....	33
6. Schlussfolgerung.....	34
7. Eindrucksblatt zum Portfolio - Projekt.....	35
8. Lehrerbeurteilung.....	37

Abb. 1 Inhaltsverzeichnis eines Portfolios (Universität Algier 2) Deutschabteilung 1. Universitärer Jahrgang Gr. 3.

<u>Arbeitstechniken zum Portfolio- Projekt</u>	
1	Themenfindung ist die Arbeit der ganzen Lerngruppe.
2	Eine interessante Forschungsfrage formulieren.
3	Ideen, Sichten und Materialsammlung zu der Forschungsfrage.
4	Die Überprüfung der Eignung der Forschungsfrage für jeden Arbeitsteam.
5	Das Erschließen von Informationsquellen mit Datum, der Umgang mit Material, das Bearbeiten, Gestalten und Reflektieren von den Portfolio- Dokumenten.
6	Präsentation der fertigen Portfolios und Rückmeldungen an Verfasser.
7	Die Bewertung und Benotung der finalen Arbeiten.
8	Die (Selbst-) Evaluation zur Methode.
Der Student kann: Zu Hause weiter am Portfolio arbeiten, dann später alles mit der Gruppe im Unterricht wieder diskutieren und kontrollieren und das neue dazu herausfinden und dem Portfolio hinzufügen. Im Portfolio kommen nur Produkte, die vom Studenten bearbeitet werden.	

Tabelle 1 - Arbeitstechniken zum Portfolio- Projekt -Eigene Bearbeitung-

Name und Vorname:	Geschlecht:
Gruppe:	Kurs:
Schlüsselfragen zur Arbeitsatmosphäre im Arbeitsteam	
Kreisen Sie ein! Und füllen Sie aus!	
1. Die Arbeitsatmosphäre in meinem Team ist: schlecht O. K. gut Super Wenn Schlecht, warum?	
2. Ich fühle mich gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern: blockiert frei Wenn blockiert, warum?	
3. Lernen durch Gruppenarbeit finde ich: lustig langweilig Warum?	
4. Wie aktiv bin ich? faul & passiv aktiv sehr aktiv	
5. Ich habe Sprachschwierigkeiten beim: Sprechen Schreiben beide	
6. Mir gefällt nicht	
7. Gibt es Kommunikation mit den Mitgliedern des eigenen Arbeitsteams und mit den anderen Teams: Keine kaum regelmäßig	
8. Wenn keine, warum?	
9. Wie viel vertraue ich meinem Arbeitsteam? Vollstes Vertrauen kein Vertrauen	

Tabelle 2 - Schlüsselfragen zur Auflockerung der Arbeitsatmosphäre im Unterricht - Eigene Bearbeitung

und Meinungen aller Studierenden der anderen Gruppen hören zu können, andererseits, um den Lernenden eine endgültige Note zu erteilen. In dieser Hinsicht konnten sich die Lernenden ihre erstellten Portfolio-Projekte umsehen, um sich selbst zu evaluieren und sich

gemeinsam für ein neues Arbeitsprojekt planen zu können. In diesem Rahmen bereitete ich zwei Modelle von Evaluationsblättern vor, das eine an Studierende und das andere an Lehrkräfte. (Siehe Tabellen 3 und 4 – Beispiele von ausgefüllten Evaluationsblättern finden Sie

am Ende des Textes).

FAZIT UND AUSBLICK

Aus der vorigen Analyse und Bearbeitung meines Forschungsthemas wird

Name/ Gruppe/ Kurs:
 Portfolio zum Thema:
 Datum:

Evaluationsblatt an Studierende

Was habe ich gelernt und wie ging es mir beim Arbeitsteam! Kreise ein!

1. **Wie habe ich mich in dem Team gefühlt:** schlecht gut
2. **Wie motivierend war die Arbeitsatmosphäre?** Langweilig sehr motivierend
3. **Habe ich durchs Arbeiten in Gruppe bei der Portfolio- Erstellung etwas dazu gelernt?** Ja, sehr viel Nein, überhaupt nichts
4. **Dank der Gruppenarbeit habe ich Eindrücke über mein Verhalten gewonnen!** Sehr viele keine
5. **Wie aktiv waren ich und mein Arbeitsteam beim Geben von Rückmeldungen:**
 Passiv aktiv sehr aktiv
6. **Die Portfolio- Arbeit war:** schwer durchschnittlich sehr leicht
7. **Das Lernen mit Portfolios fand ich:** schlecht gut super
8. **Das Thema unseres Portfolios fand ich:** schlecht nicht so gut gut super
9. **Ich und mein Team sind mit unserem Portfolio:** unzufrieden zufrieden
 sehr zufrieden
10. **Am Ende des Portfolio- Projekts hatte ich das Gefühl, dass mir das Lernen und die Arbeit in Team nützlich waren und ich dadurch meine Lernkompetenzen fördern kann?** ja, war mir sehr nützlich nein, war mir nicht nützlich
11. **Wenn ich noch einmal ein Portfolio erstellen werde, wünsche ich mir das Thema:**

Tabelle 3 - Evaluationsblatt an Studierende -Eigene Bearbeitung-

Evaluationsblatt an Lehrkräfte

Institution/Universität:
 Name des Studierenden:
 Datum:
 Jahrgangsstufe: Gruppe:
 Aktivitäten und Aufgaben:
 Namen des Portfolio- Arbeitsteams:

 Die Note:
 Kommentare der Begutachter:

Tabelle 4 - Evaluationsblatt an Lehrkräfte –Eigene Bearbeitung.

festgestellt, dass die Implementierung des Portfolios im DaF-Unterricht als eine Form der Reflexivität von Lernprozessen und Arbeitsergebnissen von Lernenden zu betrachten ist. Die Zwecke des Portfolios müssen von Anfang an mit den Unterrichtspartnern (in den Gruppen) vereinbart und festgelegt werden. Als Weiteres wird das ESP nicht nur als Instrument zur Entwicklung und Förderung von Lernerautonomie der algerischen Germanistikstudierenden bewiesen, sondern vielmehr als Form der (Selbst-) Reflexivität des Lernens aufgezeigt. Durch Portfolio-Projekte können Lernziele auf der Grundlage der Selbstevaluation erreicht, und eine neue Lehr- und Lernkultur geschaffen werden.

Daraus kann gezogen werden, dass der Einsatz des Portfolios im DaF-Unterricht an der algerischen Universität als eine exklusive Wende in der Geschichte des Fremdsprachenlernens. Denn das Lernen mit Portfolios gewährleistet das langfristige Lernen für die Studierenden. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dass durch die Implementierung von Portfolios in der Unterrichtspraxis als Lern- und Lehrmethode nicht nur die meta-kognitive Kompetenz der algerischen Germanistiklernenden aktiviert sondern auch die Schlüssel- und Methodenkompetenzen der Studierenden erweitert werden.

Es wäre wünschenswert, das Portfolio nicht nur an der Universität Algier 2 zu nutzen, sondern landesweit und zu verschiedenen Lernbereichen zu verbreiten. ■

Anhang 1

Name und Vorname: Geschlecht:

Gruppe: 1. Gr. 3

Kurs: Phonetik

Schlüsselfragen zur Arbeitsatmosphäre im Arbeitsteam

Kreisen Sie ein! Und füllen Sie aus!

1. Die Arbeitsatmosphäre in meinem Team ist: schlecht O. K. gut Super

Wenn Schlecht, warum?

2. fühle ich mich gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern: blockiert frei

Wenn blockiert, warum?

3. Lernen durch Gruppenarbeit finde ich: lustig langweilig

Warum? Denn wir tauschen unsere Sichtweisen, Gedanken aus, ganz anders als wenn wir durch Gruppenarbeit vieles lernen.

4. Wie aktiv bin ich? faul & passiv aktiv sehr aktiv

5. Ich habe Sprachschwierigkeiten beim: Sprechen Schreiben beide

6. Mir gefällt nicht der entstehende Lärm während der Arbeit am Portfolio

7. Gibt es Kommunikation mit den Mitgliedern des eigenen Arbeitsteams und mit den anderen Teams: Keine kaum regelmäßig

8. Wenn keine, warum?

9. Wie viel vertraue ich meinem Arbeitsteam? Vollstes Vertrauen kein Vertrauen

Eigene Bearbeitung

Anhang 2

Name/ Gruppe/ Kurs: 1. Gr. 3 / Phonetik

Portfolio zum Thema: das deutsche phonetische System

Datum: den 20. Februar 2019

Evaluationsblatt an Studierende

Was habe ich gelernt und wie ging es mir beim Arbeitsteam!

Kreise ein!

1. Wie habe ich mich in dem Team gefühlt: schlecht gut

2. Wie motivierend war die Arbeitsatmosphäre? Langweilig sehr motivierend

3. Habe ich durchs Arbeiten in Gruppe bei der Portfolio- Erstellung etwas dazu gelernt?

Ja, sehr viel Nein, überhaupt nichts

4. Dank der Gruppenarbeit habe ich Eindrücke über mein Verhalten gewonnen!

Sehr viele keine

5. Wie aktiv waren ich und mein Arbeitsteam beim Geben von Rückmeldungen:

Passiv aktiv sehr aktiv

6. Die Portfolio- Arbeit war: schwer durchschnittlich sehr leicht

7. Das Lernen mit Portfolios fand ich: schlecht gut super

8. Das Thema unseres Portfolios fand ich: schlecht nicht so gut gut super

9. Ich und mein Team sind mit unserem Portfolio: unzufrieden zufrieden sehr zufrieden

10. Am Ende des Portfolio- Projekts hatte ich das Gefühl, dass mir das Lernen und die Arbeit in Team nützlich waren und ich dadurch meine Lernkompetenzen fördern kann?

ja, war mir sehr nützlich nein, war mir nicht nützlich

11. Wenn ich noch einmal ein Portfolio erstellen werde, wünsche ich mir das Thema den Entstehungsgeschichte der Lautlehre bearbeiten...

Eigene Bearbeitung

LITERATURVERZEICHNIS

- BRÄUER, Gerd: das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2016.
- HÄCKER, Thomas: Vielfalt der Portfoliobegriffe, in: BRUNNER, I.; HÄCKER, T.; WINTER, F.(Hrsg.), Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Klett/ Kallmeyer 2006, S. 36-39.
- LEMAIRE, Rainer: die Portfolio-Methode im Unterricht; eine Möglichkeit subjektorientierter Leistungsbewertung. Schulreferat: Köln 2005.
- LENZ, Peter: Das Europäische Sprachenportfolio: schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Universität Freiburg/CH, 2002, S. 01-07.
- NEUMAN & PAQUAY: mein Europäisches Sprachenportfolio. Luxemburg: MENJE 2015.
- PAULSON, F. L., PAULSON, P. R. & MEYER, C. A.: What makes a portfolio a portfolio? In: Educational Leadership. Portland 1991, S. 60-63.
- SVEN, Harder u.a.: Konzept zur Lernbegleitung. Mecklenburg Vorpommern: Universität Rostock 2016.
- ZIEGELBAUER, u. a. : Förderung von Lernkompetenz auf Grundlage des Portfolioansatzes, Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften: Jg. 16 (2010), S. 355-359.

Zum Fortleben **des** idealisierten *native speaker* in der DaF-/DaZ-Unterrichtspraxis: Kurzanalyse der **Wahrnehmungen** internationaler Studierenden **am** Beispiel eines virtuellen **Austauschs**

Raquel Menezes und Taciane Murrel¹ | Universität Leipzig

In vielen DaF- (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ- (Deutsch als Zweitsprache) Kontexten weltweit ist nach wie vor über den idealisierten Muttersprachler die Rede, d.h. diejenigen, die das „Urheberrecht an der kommunikativen Kompetenz beanspruchen“² (Schmitz, 2003:146). Laut Oliveira (2017) wird der Muttersprachler öfters bezeichnet, als jemand, der in der Lage sei, in allen Situationen zu kommunizieren, auch wenn er diese Situationen noch nie erlebt hat. Die tendenziell zunehmende Anzahl von internationalen Studierenden an deutschen Universitäten (Morris-Lange, 2017:4) verdeutlicht die Notwendigkeit, das Fortleben des Begriffs des *native speaker* auch aus den Perspektiven der internationalen Studierenden, die sich als DaF- und DaZ-Lehrkräfte ausbilden lassen und direkt davon betroffen sind, tiefer zu erforschen.

Der vorliegende Artikel soll der Frage nachgehen, inwiefern sich die Idee des Muttersprachlers als ideales Vorbild auf internationale DaF-/DaZ-Studierende im Rahmen eines virtuellen Austauschs zwischen ihnen und DaF-Lernenden auswirkt. Der virtuelle Austausch wurde gedacht, um Deutschlernenden aus der Keio-Universität in Tokio zu unterstützen, und zugleich die Lehrkompetenzen der DaF-/DaZ-Studierenden aus der Universität Leipzig zu fördern. Das Hauptziel

dieses Austauschs war, die theoretischen Grundlagen des aufgabenorientierten Ansatzes umzusetzen. Die Selbsteinschätzung der teilnehmenden Studierenden wird als grundlegendes Element für die vorliegende Untersuchung verwendet, indem die möglichen Auswirkungen des Konzepts des *native speaker* in den Aussagen der Studierenden bzgl. der Beschreibung ihrer eigenen Praxis analysiert werden. Ziel des Artikels ist feststellen zu können, ob es Auswirkungen

in den Perzeptionen der Studierenden speziell während und nach der Interaktion im virtuellen Austausch hatte.

WER SOLL DER *NATIVE SPEAKER* SEIN?

Die linguistische Nuance des Begriffs *native speaker* kann v.a. dadurch erklärt werden, dass der zentrale Untersuchungsgegenstand der meisten linguistischen Anstrengungen zumindest seit der Entstehung von Chomskys generativer Grammatik die Sprache ist, die von einem idealisierten Muttersprachler gesprochen wird. Der Begriff *native speaker* kommt öfter im englischsprachigen Bereich vor und wird meistens als *idealisierte Muttersprachler* ins Deutsch übersetzt. Dieser idealisierte Muttersprachler wird öfters als „relevantes Beispiel von natürlichen Phänomenen für wissenschaftliche Studien“³ (Davies, 2003:5) betrachtet. Dass der *native speaker* als idealisiertes sprachliches Vorbild auch

¹ Masterabsolventinnen an der Universität Leipzig. E-Mails: rgdavidam@gmail.com und taci.sawyer@gmail.com

² i. O.: „who would claim copyright to communicative competence“.

³ i. O.: „relevant example of natural phenomena for scientific study“.

im Fremdsprachenunterricht betrachtet wird, ist daher nicht überraschend.

Das wird z.B. von der ersten Version des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat, 2001) verdeutlicht, indem allein der Ausdruck *native speaker* ca. 50-Mal im Laufe des Textes vorkommt.⁴ Viele Kann-Beschreibungen des GeR setzen in etwa willkürlicher Weise den Muttersprachler nicht nur als idealen Interlokutionspartner fest, sondern vielmehr als Maßstab für die Angemessenheit der Kommunikation in der Fremdsprache. Cook (1999) stellte bereits fest, dass die Verschwommenheit des Begriffs *native speaker* u.a. darauf zurückzuführen ist, dass die meisten vom Muttersprachler erwarteten Kompetenzen i.d.R. variabel sind und die Absenz einer oder mehrerer Kompetenzen in fast keinen Fällen den Verlust von diesem Status impliziert.

Das gleiche gilt u.E. in umgekehrter Richtung, d.h. sehr kompetente Sprechende einer Fremdsprache sind immer noch *non-native speakers* (also kein vorbildlicher Muttersprachler), auch wenn sie die Zielsprache angemessen in einer Vielfalt von kommunikativen Situationen verwenden können. Eine besondere Situation stellt die Ausbildung von *non-native* Lehrkräften einer Fremdsprache dar. Obwohl sie oft als weniger spontane Sprechende der Zielsprache gesehen werden, weil sie auf die sogenannte „Lehrwerksprache“ mit den Lernenden reden (Árva; Medgyes, 2000:361), zeichnet sich jedoch die *non-native* Lehrkraft auch dadurch aus, grammatische Kenntnisse in der Fremdsprache besser zu vermitteln, da sie selbst die Zielsprache als Fremdsprache lernen musste.

Die Kenntnisnahme expliziter Grammatikregeln genügt nicht allein, *non-native* Lehrkräften das Gefühl von Sicherheit und Selbstvertrauen beim

Vermitteln einer Fremdsprache zu geben. In der Studie von Kunt und Öztaş Tüm (2010) wird auf die sprachliche Angst angehender *non-native* Lehrkräfte hingewiesen; v.a. die Rolle der *native* gegenüber der *non-native* Studierenden bei akademischen Interaktionen sowie unrealistische oder extrem hohe Erwartungen der Zielsprache-Sprechenden über ihre eigene sprachliche Leistung tragen dazu bei, Ängste und Unsicherheiten in der Unterrichtspraxis der Studierenden zu erhöhen. Kunt und Öztaş Tüm schlagen vor, dass die *native* Mitstudierenden sowie Dozierende dieses Angstgefühl anerkennen und damit „auf unterstützende und nicht wertende Weise“ umgehen (ibid, 2010:4675).⁵

Rajagopalan (1997) zufolge kann eine abstrakte Sprache nur von abstrakten Sprechenden gesprochen werden. Der Autor ist der Ansicht, dass der Mythos des *native speaker* zu tun hat, dass Reinheit und Authentizität nicht nur theoretische Konstrukte seien, sondern harte Fakten. Es stellt sich also heraus, dass der Muttersprachler nur in der Welt des theoretischen Linguisten existiert. Im Folgenden wird der Kontext der Untersuchung dargestellt und danach werden relevante Auszüge der durchgeführten Interviews kurz analysiert, um zu überprüfen, ob der Mythos des *native speaker* auch in den Reden internationaler Studierenden im virtuellen Austausch auftaucht und inwieweit er ihre Praxis als DaF-/DaZ-Lehrkräfte beeinträchtigt.

DER VIRTUELLE AUSTAUSCH IM KONTEXT DER UNTERSUCHUNG

Der virtuelle Austausch wurde im Rahmen eines Moduls im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Universität Leipzig in Kooperation mit der Keio-Universität in Tokio durchgeführt.

Sie fand im Zeitraum vom 14. Mai bis zum 4. Juni 2019 statt und umfasste insgesamt vier Sitzungen. Jede Gruppe von zwei bis drei DaF-/DaZ-Studierenden hatte die Gelegenheit, die Themen für die jeweiligen Sitzungen an die Wünsche der DaF-Lernenden auf der japanischen Seite anzupassen. Die Studierenden aus Japan hatten unterschiedliche Deutschkenntnisse, wobei sich die meisten zwischen den Niveaustufen A1 bis B2 des GeR befanden. Die genauen Termine haben die Gruppen miteinander vereinbart und alle vier Sitzungen haben über Skype stattgefunden. Die einzige Voraussetzung für die DaF-/DaZ-Studierenden in Leipzig war die Erstellung von eigenen Materialien, die anhand der Prinzipien des aufgabenorientierten Ansatzes entwickelt werden sollten. Dennoch konnten die während des virtuellen Austauschs behandelten Themen von jeder Gruppe selbst bestimmt werden.

Die Erhebung von Forschungsdaten mit den Studierenden aus der Universität Leipzig erfolgte mittels Interviews. Wir haben uns für die Durchführung der Interviews entschieden, weil „[man] bei dieser Befragungsform den Befragten mit einer Eingangsfrage um die Erzählung eines prozesshaften Vorgangs [bittet], den er selbst erlebt hat, ohne dass man seine Erzählung durch Nachfragen unterbricht“ (Küsters, 2006:13). Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt, um ein angenehmes, durch die Präsenzinteraktion leichter zu schaffendes Klima zu erhalten. Außerdem wurden zwei wichtige Kriterien für die Auswahl der Interviewten berücksichtigt, nämlich dass (a) Studierende aus unterschiedlichen Herkunftsorten bzw. mit unterschiedlichen Lerntraditionen teilnehmen sollten und (b) dass zwei Interviewte nicht in der gleichen Gruppe während des virtuellen Austauschs mitgearbeitet haben, was

⁴ Die Suche wurde nach dem Begriff *native speaker* in der englischen Version des GeR durchgeführt und somit die 50 Suchtreffer erreicht. In der deutschsprachigen Version des GeR wird der Begriff meistens als Muttersprachler übersetzt.
⁵ i. O.: „in a supportive and nonjudgmental manner“.

allerdings zur Einhaltung des Kriteriums (a) nicht in allen Fällen möglich war.

Insgesamt haben sieben DaF-/DaZ-Studierenden an unserer Untersuchung teilgenommen. Unter den Interviewten kommen zwei Personen aus unterschiedlichen Orten in Asien und drei aus verschiedenen Ländern in Europa. Eine Person stammt aus Nordafrika und eine aus Nordamerika. Als Muttersprache sprechen die Interviewten entweder romanische, semitische, germanische, iranische oder austroasiatische Sprachen und die meisten haben Deutsch als Fremdsprache gelernt. Nur zwei Studierenden haben Deutsch als Zweitsprache in Deutschland gelernt und eine Person spricht Deutsch als Muttersprache. Die Befragten werden durch den Buchstaben „s“ gekennzeichnet, gefolgt von einer Zahl, die sich auf die Reihenfolge der Teilnahme an der Forschung bezieht.

Die Interviews wurden mithilfe zweier Handys aufgenommen und die generierten Audiodateien wurden dann mithilfe der kostenlosen Software *Audacity* bearbeitet, um persönliche Informationen wie bspw. Eigennamen zu anonymisieren. Die Interviews haben zwischen dem 17. und 19. Juli 2019 stattgefunden und haben im Durchschnitt je zehn Minuten in Anspruch genommen. Die von uns formulierten Fragenkomplexe beinhalten

einerseits Fragen für internationale Studierende (Fragenkomplex II) und für Muttersprachler andererseits (Fragenkomplex III). Fragen an alle Teilnehmenden wurden zusätzlich noch formuliert (Fragenkomplex I), wie man in der Tabelle 1 sehen kann.

Anschließend haben wir uns dabei entschieden, alle Wörter mit Kleinbuchstaben und Pausen mit dem Zeichen (.) zu transkribieren. Da der vorliegende Artikel die Redebeiträge der Interviewten auf phonetischer sowie morphosyntaktischer Ebene nicht zu analysieren beabsichtigt, wurde aufgrund der Übersichtlichkeit die normalisierte Variante des gesagten Wortes für die Transkription bevorzugt. Der Endtext wurde zweimal überprüft, wobei jeder von uns die Audios einmal transkribierte und die beiden Versionen später verglichen wurden.

DIE AUSWERTUNG DER INTERVIEWS IM ÜBERBLICK

Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die von Medgyes (1994, zit. n. Árvai und Medgyes, 2000:357) erstellten Kategorien zum Umgang mit den Unterschieden zwischen *native* und *non-native* Lehrkräften in Unterrichtssituationen. Diese vier übergreifende Analysekateregoren sind: (1) Allgemeine

Einstellungen, (2) eigene Anwendung der deutschen Sprache, (3) Einstellungen zu sprachlichen Komponenten im Unterricht und (4) Einstellungen zu kulturellen Komponenten im Unterricht. Diese Kategorien eignen sich u.E. auch zur Auswertung von in unseren Interviews angegebenen Wahrnehmungen, jedoch kann eine ausführliche Analyse hier aufgrund des Arbeitsumfangs nicht im Detail behandelt werden.

Nach der Transkription bestand der erste Schritt darin, die Interviews kurz zu analysieren. Die Aussagen der Studierenden wurden mit den vier oben genannten Kategorien verglichen. An dieser Stelle wurden einzelne Aussagen ausgewählt, die für die Diskussion zum Fortleben des Mythos des *native speaker* relevant sind. Schließlich wurden die relevantesten Auszüge aus allen sieben durchgeführten Interviews von uns beiden *überprüft, um Konvergenz- und Divergenzpunkte zwischen angegebener Wahrnehmung und tatsächlicher Praxis* herauszufinden.

Allgemeine Einstellungen

Unter allgemeinen Einstellungen werden diejenigen Äußerungen verstanden, die z.B. mit der Vorbereitung, Planung sowie Haltung während oder nach der Durchführung des virtuellen Austauschs verbunden sind. In diesem

Tabelle 1: Fragenkomplexe für die Interviews

Fragenkomplex I	Fragenkomplex II	Fragenkomplex III
<ul style="list-style-type: none"> • “Kam es dabei vor, dass du sprachliche Fragen der Studierenden nicht beantworten konntest?” • “Hast du dich in irgendeinem Moment während der Interaktion mit den Lernenden unsicher gefühlt?” • “Erzähl uns doch mal, wie bist du mit deinen eigenen Unsicherheiten und Zweifeln umgegangen?” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Haben die Studierenden aus Japan gefragt, woher du kommst? Wenn ja, in welcher Situation ist das passiert?” • “Haben die Lernenden aus Japan Fragen zu deiner eigenen Erfahrung als DaF-/DaZ-Lerner gestellt?” • “Hast du über deine Muttersprache bzw. deinen Herkunftsort gesprochen?” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Wie war dein Umgang mit sprachlichen Korrekturen?” • “Wie war dein Umgang mit inhaltlichen Korrekturen?” • “Hast du gespürt, dass die Lernenden aus Japan dich als eine Art sprachliches Vorbild gesehen haben? Wenn ja, wie hast du dich dabei gefühlt?”

Sinne wird üblicherweise der *non-native* Lehrkraft eine eher planerische und vorsichtige Haltung zugeschrieben, was in einer knappen Aussage von s6 beobachtet werden kann: „wir hatten keine probleme das (.) wir hatten alles vorbereitet zu hause und es hat gut geklappt“. Die Person, die Deutsch als Muttersprache spricht, hatte genau auf dieser Ebene Probleme: „manchmal war unsere planung vielleicht nicht perfekt so dass wir nicht jeden einzelnen schritt ganz genau durchdacht haben (...) eine sache schon ging schneller oder hat länger gedauert vielleicht und dann ähm jo wir waren nicht sicher jetzt wie wir weiter machen“.

Außerdem sagten fast alle sieben Interviewten, dass sie bereits Erfahrung als DaF-Lehrende haben. Eine Person gab an, dass sie zwar noch keine Erfahrung im Bereich Deutsch habe, jedoch schon als Sprachassistentin für ihre Muttersprache gearbeitet habe. Auffällig ist, dass manche Studierenden mit Erfahrung als DaF-Lehrende etwas Unsicherheit in ihrer bisherigen Unterrichtserfahrung ausdrücken, wie man z.B. in den Aussagen von s4 und s7 merken kann:

s4: also ich ha- ich muss ehrlich sagen so viel erfahrung hatte ich nicht aber schon viel erfahrung also (lachen) bevor ich nach deutschland gekommen bin habe ich (.) äh (.) hm für ungefähr drei jahre als deutschlehrerin am goethe-institut gearbeitet genau

s7: ich habe ab und zu kurz mal die (.) im ersten studienjahr sagen wir mal unterrichtet das war daf natürlich aber so richtige lehrerfahrung habe nicht ich ich weiß nicht ob man das zählt oder nicht

In ihrer Studie mit *native* und *non-native* Fremdsprachenlehrkräften haben Árva und Medgyes (2010:360) ein

ähnliches Phänomen festgestellt, nämlich, dass Muttersprachler eine besonders Fähigkeit hätten, ihre Muttersprache spontan und in den unterschiedlichsten Kommunikationssituationen zu verwenden. Als ob sie all ihr Training und ihre Techniken wegwerfen und einfach sie selbst sein könnten, im Vergleich zu den *non-native* Lehrenden, die i.d.R. den ganzen Unterrichtsablauf vorher planen. Diese Spontaneität spielt eine eher zwiespältige Rolle bei der Beantwortung unerwarteter Fragen, wie man im folgenden Punkt beobachten kann.

Eigene Anwendung der deutschen Sprache

Der Unterschied zwischen dem Muttersprachler (s5) und den interviewten Fremdsprache-Sprechenden ist bedeutsam, was die Anwendung der deutschen Sprache im virtuellen Austausch angeht. Während einige internationale Studierenden sprachliche Unsicherheiten erfahren haben, konnte s5 eher inhaltliche Fragen nicht immer beantworten, wie z.B. in der folgenden Aussage: „wie ist die europäische rat und die europäische uh parlament (...) da gab es dann manchmal spezielle politische inhaltliche fragen da wussten wir manchmal nicht weiter (lachen) da mussten wir doch manchmal nachschauen“. Sprachliche Fragen wurden von dieser Person selbstverständlich leicht beantwortet, auch wenn sie eigentlich nicht im Fokus des virtuellen Austauschs lagen. Im Gegensatz dazu erzählt s4 von Schwierigkeiten mit dem Wortschatz:

s4: also ich würde sagen diese wörter waren total richtig (.) aber wir haben diese wörter noch nie gesehen und deswegen gab es ein paar probleme wir wussten nicht genau woran das lieg- liegt in diesem moment

ob das daran liegt dass ähm sie die aussprache nicht so richtig äh also ob sie die wörter nicht so richtig ausgesprochen haben oder (.) am anfang habe ich nicht gedacht dass das an uns liegt aber das liegt am ende an uns dass wir diese wörter einfach nicht verstanden haben weil wir diese wörter nicht kennen

Das Selbstvertrauen bei der Nutzung der Zielsprache wurde von s4 negativ beeinflusst, als s4 die Wörter nicht richtig verstand, was von einer späteren Aussage bestätigt wird: „irgendwie habe ich bis heute (...) immer noch das gefühl dass wenn ich ähm ganz normal auf deutsch spreche kann ich besser deutsch sprechen als wenn ich mit ihnen [Lernenden] spreche“. Allerdings stellte die Tatsache, dass keiner in der Gruppe Muttersprachler war, für s7 ein Problem dar: „es wird mehr helfen wenn ein muttersprachler dabei ist um (.) keine ahnung um bestimmte sachen besser zu erklären“. Auch wenn Muttersprachler selbst nicht wissen, wie sie bestimmte Fragen beantworten sollen, glauben Fremdsprache-Sprechende, dass die Anwesenheit eines *native speaker* ihnen irgendwie helfen wird.

Ein weiteres Phänomen, das auf eine andere Richtung hindeutet, ist der Einsatz vom „Lehrwerkdeutsch“, wie s3 in der Zusammenarbeit mit anderen *non-native* Mitstudierenden feststellt: „die beide haben auch oft so schwieriger wörter benu- oft haben die japaner nicht äh immer verstanden also sie hat eigentlich immer auf ihrem besten niveau gesprochen also sie hat das nicht äh angepasst kann ich sagen“. Es ist allerdings wichtig zu betonen, dass das „Lehrwerkdeutsch“ auf Unsicherheit beim Umgang mit der Sprache zurückzuführen ist. Somit wird durch die Beispiele gezeigt, dass in einigen Fällen die Anwendung der deutschen

Sprache einen problematischen Punkt darstellt. An dieser Stelle wird also klar, dass die bisher eher positiv betrachtete Spontaneität auch eine negative Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen kann.

Einstellungen zu sprachlichen Komponenten im Unterricht

Nach dem aufgabenorientierten Ansatz als Ausgangspunkt für die Unterrichtsvorbereitung vorgehen zu müssen ist umso herausfordernder, je mehr die Lehrkraft an die Arbeit mit Lehrwerken und Grammatikbücher gewöhnt ist. Es wurde auch oft erwähnt, wie die japanischen Lernenden unter sich ständig auf die Muttersprache zurückgegriffen haben. s6 sagt, "die haben teilweise unter sich auch japanisch dann gesprochen als es unklarheiten gab und dann haben sie auf deutsch gefragt und auf deutsch geantwortet". Eine eher untergeordnete Rolle haben die sprachlichen Korrekturen bei praktisch allen Interviewten gespielt. Auch wenn die Grenze zwischen Lehrkraft und Gesprächspartner in den meisten Fällen verschwommen zu sein schien, haben die Lernenden auf japanischer Seite wahrscheinlich Korrekturen erwartet, wie die Aussage von s5 verdeutlicht:

s5: *das fanden sie auf jeden fall gut oder waren sie vielleicht nur bisschen dran gewöhnt weiß ich nicht genau hm mit den den expliziten korrekturen aber an sich (...) haben wir versucht dass wir viel sprechen und dass auch nicht jede einzelne jede einzelne fehler der das verstehen nicht so beeinträchtigt korrigieren wird so dann nur wirklich nur die die sich wiederholen die das verstehen erschweren*

Diesem sowie anderen Beispielen aus den Interviews kann man auch

entnehmen, dass die DaF-/DaZ-Studierenden, *native* und *non-native*, in den meisten Fällen sehr bewusst mit Korrekturen umzugehen und den virtuellen Austausch eher inhaltsorientiert zu gestalten versuchten. Bezüglich dieser Korrekturen konnte die „sprachliche Angst“ *non-native* Lehrkräfte in den Interviews nicht festgestellt werden (vgl. im ersten Punkt des vorliegenden Artikels Kunt und Öztaş Tım, 2010).

Einstellungen zu kulturellen Komponenten im Unterricht

Der japanische Lernkontext war für die meisten Interviewten neu, außer für einen der Interviewten, der bereits Erfahrung mit Lernenden aus Japan in seinem Magisterstudium hatte. Da viele japanischen Deutschlernenden die Niveaustufe A2 erreicht haben, diente das Englische ab und zu seitens der DaF-/DaZ-Studierenden in Leipzig als Mittel, die sprachlichen Hürden überwinden zu können:

s1: *also meine gruppe war a2-niveau und sie waren nur zwei studierendinnen (.) eine war gut und die andere war nicht so gut (.) deswegen war es also ein bisschen problematisch mit ihnen auf deutsch ähm zu kontaktieren sie schauen meistens in glossar an während sie sprechen oder während wir sprechen*
 s2: *ja der erstellung von aufgaben und in also im sinne der interaktion (.) ja manchmal weil ich kenne zum beispiel den japanischen kontext auch nicht und äh vielleicht ich ha- ich hatte ein bisschen angst ähm dass ich etwas fa- nicht falsches oder vielleicht nicht etwas (.) also ihnen sage dass vielleicht nicht in ordnung ist oder so (.) aber (.) ja*

Auf die Frage, ob irgendwann

die kulturellen Aspekte vom eigenen Herkunftsort im virtuellen Austausch thematisiert wurden, haben die meisten Interviewten eine negative Antwort gegeben. Stattdessen haben sie sich eher auf die Kultur des deutschsprachigen Raums konzentriert, allerdings meistens mit dem Vermerk z.B. in der Vorstellungsrunde, dass sie *non-natives* sind. Unsere Annahme, dass DaF-Lernende eher *native* Lehrkräfte bevorzugen, was die Ermittlung von kulturellen Informationen anbetrifft, hat sich nur teilweise in den durchgeführten Interviews widerspiegelt. s2 behauptete, „sie war- sie waren ein bisschen auch überrascht (.) weil sie ähm haben oder sie erwarteten dass die ler- ähm die lehrende deutsch äh sein sollen“. Es ist uns aber nicht klar, ob diese eine positive Überraschung war.

FAZIT UND AUSBLICKE

Aus den hier dargestellten Ergebnissen kann man feststellen, dass die Einstellungen, Zweifel und Herausforderungen angehender *non-native* Lehrkräfte sehr unterschiedlich zu dem sein können, was die *native* Lehrkraft von ihrer eigenen Tätigkeit berichtet. Die wachsende Anzahl von *non-native* Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache deutet auf die Notwendigkeit hin, spezielle Strategien und fokussierte Unterrichtsansätze mit dieser Studierendengruppe anzuwenden. Das Gleiche gilt für die *natives*: sprachliche-kulturelle Phänomene, die für MuttersprachlerInnen nicht immer auf der Oberfläche sichtbar sind, sollten mehr Aufmerksamkeit in der Lehrerausbildung bekommen.

Es ist notwendig, dass sich die Lehrkraft dieses Status bewusst sind und dass hegemoniale Kulturen

zwar letztendlich auch als Referenz dienen können, aber nicht die einzigen sein sollten. Darüber hinaus müssen neue sprachliche Konstruktionen, die auf lokalen Perspektiven basieren, respektiert und, wer weiß, legitimiert werden, da der Status der Sprache selbst nicht nur die Identität der Sprechenden, sondern auch die Resignifikation der Sprache mit lokalen Einflüssen bestätigt⁶. (Anjos, 2019:61).

Der virtuelle Austausch war für viele in einer eher lockeren Atmosphäre angesiedelt, in der man Spielraum hatte, didaktische und methodische Strategien auszuprobieren und eine virtuell gestaltete Lernumgebung zu gestalten. Allerdings hat dieses offene

Konzept einige Unsicherheiten seitens der DaF-/DaZ-Studierenden nicht unbedingt reduziert, insbesondere für die *non-native* Lehrkräfte, die sich mit der Herausforderung auseinandergesetzt haben, einen sinnvollen virtuellen Austausch mit japanischen Lernenden mit einem thematischen Zusammenhang in Anlehnung an den aufgabenorientierten Ansatz zu konzipieren. In den Reden der befragten Studierenden fällt die Tatsache auf, dass selbst wenn sie keine Muttersprachler sind, sind sie trotzdem fähig Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten.

Die sogenannte Authentizität des *native speaker*, von dem Rajagopalan (1997) spricht, wirkt sich jedoch auf gewisser Weise auf das Selbstvertrauen der Befragten aus. Die Idee, einen Mut-

tersprachler in der Gruppe zu haben, würde dem Fremdsprachenunterricht Vorteile bringen, veranschaulicht das Fortleben des Mythos des *native speaker*. Es wurde u.E. aber deutlich, dass die Anwesenheit eines Muttersprachlers kein erfolgreicher DaF-/DaZ-Unterricht garantiert. Es ist durchaus möglich, dass eine Zusammenarbeit zwischen *native* und *non-native* Lehrkräften besonders förderlich sein kann, um diese gegenseitigen Lücken gemeinsam zu ergänzen. Es wäre interessant, wenn auch die japanischen DaF-Lernenden an den Interviews teilgenommen hätten, damit wir analysieren könnten, ob auch sie eine ähnliche Sicht auf die Rolle des Muttersprachlers in ihrem Lernprozess haben. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Anjos, F. *Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo*. In: *Entre Línguas, Araraquara*, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2019.
- Árva, V.; Medgyes, P. *Native and non-native teachers in the classroom*. in: *System* 28, 355-372, 2000.
- Cook, V. *Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching*. in: *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209, 1999.
- Davies, A. *The Native Speaker: Myth and Reality*. *Multilingual Matters ebook Package Backlist 2000-2014*, 2003.
- Europarat (Hrsg.). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 2001.
- Kunt, N.; Öztaş Tüme, D. Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. in: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4672-4676, 2010.
- Küstners, I. *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Morris-Lange, S. *Allein durch den Hochschuldschungel: Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund* (Studie des SVR-Forschungsbereichs 2017-2). Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2017.
- Oliveira, R. Professor nativo: isso ajuda no aprendizado de inglês como L2 para brasileiros? In: *The Specialist*, v. 38, n. 2, 2017.
- Rajagopalan, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes". In: *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.
- Schmitz, J. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? In: *Calidoscópico*, 11:2, 135-152, 2003.

⁶ i. O.: „é preciso que os professores estejam cientes desse status e que, embora, as culturas hegemônicas possam eventualmente servir também como referência, não devem, entretanto, ser as únicas. Além disso, as novas construções linguísticas, com base em perspectivas locais, precisam ser respeitadas e, quem sabe, legitimadas, já que o próprio status dessa língua credencia não apenas a manutenção das identidades dos usuários, mas a ressignificação dessa língua, com toques locais”.

Hybrides Lernen als moderne Lernkultur bei DaF- Studierenden in Algerien: Zustand und Perspektiven

Sara Douza¹ | Universität Algier

Heutzutage betrachtet man den Einsatz der neuen bzw. digitalen Medien im DaF- Unterricht nicht nur als Hilfsmittel, um den Lehr- und Lernprozess zu erleichtern, sondern auch als Lehr- und Lernkultur, um andere Herausforderungen zu realisieren. Die Kombination verschiedener Unterrichtsformen kann als moderne nützliche Lehr- und Lernstrategie angesehen werden, um eine kommunikative Atmosphäre im Unterricht zu schaffen und um positive Lehr- und Lernleistungen zu erreichen. Daraus gilt das hybride Lernen als Bindeglied zwischen den klassischen und modernen Methoden, um neue Lehr- und Lernperspektiven zu öffnen. Dieses Lernkonzept ist aber im DaF- Unterricht in Algerien bis heute wegen verschiedener Hintergründe noch eine Herausforderung und dabei sollten einige Lehr- und Lernhinweise berücksichtigt werden.

Heutzutage leben wir in der Blütezeit der Digitalisierung, denn unser Leben verlangt ständig Neuigkeiten und Entwicklungen in allen Bereichen. Beim Lehr- und Lernprozess benötigt man auch neben den klassischen Methoden immer neue Lernstrategien wie z. B. den Einsatz der neuen digitalen Medien, um positive Lernleistungen zu realisieren.

Hybrides Lernen bzw. Blended Learning gilt als Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellem Präsenzunterricht (Klassenzimmerlernen) und modernen Formen von E-Learning auf der Basis neuer

Informations- und Kommunikationstechnologien anstrebt. Es erleichtert den Lernprozess und das Wissensmanagement (Vgl. KERRES, 2001: 278).

Dieses Konzept bzw. Ansatz verbindet die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-Face-Kommunikation sowie dem praktischen Lernen von Tätigkeiten. Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien und Lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert.

Aus didaktischer Sicht verschaffen die neuen Medien ein schnelles, einfaches

Recherchieren von Informationen und Inhalten, aber dies hängt im Vordergrund von der Aktivität des Lernenden selbst bzw. von seiner Lernautonomie ab. Daraus lässt sich schließen, dass hybrides Lernen eine nützliche Methode zum DaF-Erwerb (DaF- Lernen) betrachtet wird.

In diesem Artikel handelt es sich also darum, Bedeutung bzw. Existenz dieses didaktischen Ansatzes im DaF- Unterricht in Algerien (an der Universität Algier 2) vorzustellen und diskutieren, um neue Perspektiven zu öffnen. Um dieses Thema didaktisch zu bearbeiten, kreisen unsere Überlegungen um die folgende Kernfrage: „Inwiefern kann das hybride Lernen als moderne Lernkultur bei algerischen DaF-Studierenden im Rahmen der existierenden Lehr- und Lernsituation betrachtet werden?“.

ZUR BEGRIFFSBESTIMMUNG DES HYBRIDEN LERNENS BZW. BLENDED LEARNING

In den modernen didaktischen Forschungen stellt man die Frage, ob

¹Honorar Lehrkraft/ Doktorandin im Fachbereich der DaF- Didaktik. Universität Algier 2, Algerien.

das Lernen durch Einsatz der neuen digitalen Medien wie z.B. Smartphone und Computer möglich und zweckmäßig ist. Um diese Frage zu beantworten, sollte man zwar anerkennen, dass die Digitalisierung das Bildungswissen in unserer Zeit fördert, aber man auf keinen Fall auf die Rolle der Lehrkraft oder die Relevanz des traditionellen Präsenzunterrichts (Klassenzimmerlernen) verzichten kann (Vgl. KERRES, 2018: 22). Darüber hinaus gilt das hybride Lernen als Bündel von verschiedenen Varianten und Unterrichtsformen (z.B. online oder offline, persönliche oder technologiegestützte Bildung), um eine moderne Lernkultur und neue Lernformen im Lehr- und Lernprozess zu schaffen.

Unter dem Begriff „hybrides Lernen“ versteht man einen „Methodenmix“ oder ein vermischtes Lernen aus dem Präsenzunterricht und elektronischen Lernen und dabei wird häufig als Blended Learning genannt. Diesbezüglich schreiben SAUTER & BENDER folgendes:

Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining. (SAUTER & BENDER, 2004: 68)

Das Konzept des hybriden Lernens ist nicht neu. Bereits in den 1970er Jahren wurde von hybriden Lernformen gesprochen, und damit war

die Vermischung der alten (neuen) Medien wie Video und Audio mit klassischen Lernformen gemeint. Mit der aktuellen Verbreitung von Computer und Internet wird diese Lernform wieder verstärkt.

Beim Blended Learning werden die verschiedenen Komponenten, Lehrformen und Methoden vermischt und wieder zusammengefügt. Es handelt sich um ein innovatives Lehr- und Lernarrangement, weil sie ein selbstgesteuertes, ortsabhängiges und kreatives Lernen ermöglicht (Vgl. KERRES, 2002: 3).

Ein wichtiger Aspekt des Blended Learning liegt darin, „Online“- und „Offline“-Inhalten so zu verbinden, dass die Studierenden die Inhalte online herunterladen und sie offline wieder verwenden können. Zu diesem Zweck werden E-Learning und mediengestütztes Lernen als interessante Komponenten des Blended Learning angesehen.

BAUSTEINE DES HYBRIDEN LERNENS

Das Konzept des hybriden Lernens umfasst drei wichtige Lernphasen, nämlich Präsenzlernphase, E-Learning und selbstgesteuerte Lernphase, die miteinander kombiniert und als Bestandteile des hybriden Lernens betrachtet werden (Vgl. BAUMGARTNER, 2008: 11), die wie folgt erklärt werden können:

a. Präsenzunterricht:

Präsenzunterricht bzw. klassischer, traditioneller Unterricht ist eine Lernform des Unterrichts, bei der sich Lehrende und Lernende zur gleichen Zeit und am gleichen Ort treffen, d.h. er wird durch die gleichzeitige und räumliche Anwesenheit des Unterrichtspartners geprägt.

Die Unterrichtspartner werden zusammen im Klassenzimmer lernen,

tauschen sich aus und interagieren in Form von Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzel- oder Partnerarbeit. Sie lösen Aufgaben miteinander, führen Gespräche und diskutieren verschiedene Themen, so dass eine echte interaktive Kommunikation notwendig ist.

In den letzten Jahren wurde versucht, den Präsenzunterricht durch andere neue Unterrichtsformen zu ersetzen, insbesondere im Rahmen der Digitalisierung, aber die Untersuchungen auf diesem Gebiet haben gezeigt, dass der Präsenzunterricht unter Orientierung des Lehrers als die effektivste Unterrichtsform bleibt.

b. E-Learning:

Nach Reinmann hat der Begriff „E-Learning“ keine einheitliche Definition. Es wird zunächst als eine Lernform verstanden, die elektronische Medien, z.B. CDs, und auch die Nutzung des Internets einbezieht. Es bezieht sich außerdem auf eine Lernform, die nur die Online-Medien bzw. Internetanwendung umfasst. Zum Schluss ist es mit Blended Learning vergleichbar, da es inzwischen verschiedene Mischformen von Präsenz und Online-Phasen beinhaltet (Vgl. REINMANN, 2011: 7).

Das Konzept des E-Learning basiert auf dem Fernunterricht, bei dem sich die Lehrkraft und der Lernende an zwei verschiedenen Orten befinden. Es wird heute als eine Lernform angesehen, die nur in Verbindung mit anderen Unterrichtsformen, insbesondere mit dem Präsenzunterricht, effektiv sein kann. Sein Ziel liegt darin, Lehr- und Lernprozesse mit Hilfe verschiedener Medien zu unterstützen. Laut Petko kann E-Learning die Präsenzveranstaltungen ergänzen oder vertiefen, außerdem kann es auch dazu dienen die Präsenzveranstaltungen vor- und nachzubereiten und schließlich dient

E-Learning dazu, alle Lernaktivitäten zu begleiten, sodass in Präsenz- und in Online-Aktivitäten dieselben Aufgaben geübt werden. Hier sind das Präsenz- und das Online-Lernen gleichrangig (Vgl. PETKO u.a., 2009: 189- 190).

c. Selbstgesteuerte Lernphasen:

Das Lernen mit digitalen Medien unterstützt die Selbstlernphase, die verschiedene Möglichkeiten zum selbständigen Wissenserwerb bieten. Diese Selbstgesteuerten Lernphasen spielen beim hybriden Lernen neben dem Präsenzunterricht und E-Learning eine bedeutende Rolle. Die Lernenden sollten in der Lage sein, ihren Lernprozess selbstständig und ohne das Eingreifen des Lehrers zu gestalten.

Es wird zum Beispiel empfohlen, CDs, Whiteboard Tafel, Online- Kurse, ein Blog oder eine Lernplattform mit unterschiedlichen Lernzielen einzusetzen, um das selbständige Lernen zu erleichtern. Die Lehrer müssen die Lernenden auf das selbständige Lernen vorbereiten, sowohl im Präsenzunterricht als auch im betreuten Online-Lernen.

VOR- UND NACHTEILE DES HYBRIDEN LERNENS

Wie bereits gesehen, kombiniert Hybrides Lernen die Vorteile des Präsenzunterrichts und des E-Learning miteinander, verstärkt die entsprechenden Vorteile und gleicht die Nachteile aus. Aus diesen Gründen sollten die beiden Lernphasen niemals unabhängig voneinander geplant werden.

a. Vor-und Nachteile des Präsenzunterrichts:

Der Präsenzunterricht hebt den

großen Vorteil der direkten Interaktion und Kommunikation zwischen den Unterrichtspartnern hervor. Die sozialen Kompetenzen der Lernenden werden gestärkt, d.h. die Lernenden nehmen sozialen Kontakt auf, bilden Gruppen usw. Die Lehrenden können unmittelbar auf Verständnisschwierigkeiten reagieren, sie können die E-Learning- Lernphase besser planen und die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden können besser berücksichtigt werden. Darüber hinaus kann das Unterrichtsformat vom Frontalunterricht zur Gruppenarbeit, von Gruppenarbeit zur Partnerarbeit usw. gewechselt werden.

Wo immer es Vorteile gibt, gibt es in der Regel auch Nachteile. Wir werden einige davon erwähnen: Der Unterricht ist an Zeit und Ort gebunden, d.h. alle Lernenden müssen zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein. Der Einsatz von Lernmaterialien und Medien ist sehr begrenzt, so wird zum Beispiel das Lernen mittels CD-Rom oder DVD eingesetzt. Im Gegensatz zum E-Learning bietet das Internet mit dem World Wide Web als multimediale Informations- und Kommunikationsplattform vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien (Vgl. KRAFT, 2003: 45).

b. Vor-und Nachteile von E-Learning:

Das Lernen zu Hause und vor dem Bildschirm bietet den Lernenden eine Reihe von Vorteilen, z.B. das Lernen ist zeit- und ortsabhängig. Außerdem kann die Lerngeschwindigkeit frei bestimmt werden, d.h. die Lernenden bestimmen selbst ihre Lernzeit. Sie lernen, wie und wo es ihnen passt. In der Didaktik und Lernpsychologie kann die Lerneffizienz durch den Einsatz digitaler Medien erhöht werden, z.B. durch den Einsatz verschiedener digitaler Lernmaterialien wie Bild, Video, Ton, Animation, Text

usw., die gut vorbereitet und didaktisch-methodisch sehr flexibel sind (Vgl. BRASH & Pfeil, 2017: 14).

E-Learning hat jedoch auch Nachteile, Beispielweise sind die Unterrichtspartner oft von technischer Infrastruktur abhängig. Nebenbei sollten die Lehrkräfte die Informations- und Kommunikationstechnologien beherrschen. In dieser Hinsicht ist es auch aufzuweisen, dass beim E- Learning die Face-to-face-Kommunikation fehlt, d.h. es gibt keinen direkten Kontakt zwischen den Lernenden. (Vgl. LEIDLMAIR & SEYFRIED, 2011: 7-8).

DIGITALE LERNPLATTFORM (LMS) AM BEISPIEL VON MOODLE

Zum digitalen Lernen gehört das Lernmanagementsystem (LMS) als digitale Lernplattform mit Lerninhalten, durch die die Lehrkräfte mit ihren Lernenden in Kontakt bleiben und ihre Lernleistungen schrittweise bzw. progressiv evaluieren können. Der Einsatz des LMS gilt heute als Herausforderung der modernen Fremdsprachendidaktik. Sein Ziel liegt darin, interaktive Inhalte im Klassenraum, zu Hause und unterwegs verfügbar zu stellen.

Um kooperatives Lernen und individuelle Förderung der Lernenden zu ermöglichen, ist der Einsatz einer Lernplattform zusätzlich zum Präsenzunterricht sinnvoll. Die Lernplattform Moodle ist ein kostenloses objektorientiertes Kursmanagementsystem, das virtuelle Klassenzimmer zur Verfügung stellt. Jeder Kurs kann so gestaltet werden, dass nur registrierte Lernende teilnehmen können. Sie stellt verschiedene Arbeits- und Lernmaterialien (wie Texte, Links, Dateien usw.) zur Verfügung, die im Kurs verwendet werden können. Sie bietet auch verschiedene Lernaktivitäten wie Foren, Tests, Aufgaben, Lektionen usw. an.

Die Lernplattform Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) ist mit über 35.000 registrierten Installationen, über einer Million Lehrenden und 25 Millionen Lernenden in über 200 Ländern die weltweit am meisten verbreitete Open-Source-Lernplattform (ULRICH, 2010: 12-14). Das bedeutet, dass sich Lehrer und Lerner auf eine gut funktionierende internationale Gemeinschaft verlassen können, die ihnen bei der Lösung technischer und inhaltlicher Probleme helfen kann.

ZUSTAND DES HYBRIDEN LERNENS IN ALGERIEN

Theoretisch gilt die Implementierung der digitalen Medien im Sprachunterricht als wichtiger Bestandteil der Unterrichtskonzeption zur Motivation der Lernenden und besonders wichtig zur Förderung ihrer kommunikativen Kompetenz. Die Integration einer Lernplattform wie „Moodle“ in den DaF-Unterricht wird dazu als Hilfsfaktor bezeichnet, um die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen anzuregen. Aber in Algerien bzw. an der Universität Algier 2 ist es manchmal schwierig, diese Lehr- und Lernkultur optimal umzusetzen.

Um dies mit konkreten Festargumenten zu verdeutlichen, versuchen wir mittels einer Online-Lernerbefragung² den Zustand bzw. die Existenz des hybriden Lernens als Lernkultur bei algerischen DaF-Studierenden an der Universität Algier 2 (Studenten des dritten Studienjahres, insgesamt 50 Befragten) hervorzuheben und die erzielten Ergebnisse³ auszuwerten.

Angefangen mit der ersten Frage nach dem Zugriff auf einen Computer zu

Hause kommt deutlich hervor, dass fast alle Studierenden (98%) zu Hause Zugang zu einem Computer haben.

Bezüglich der zweiten Frage, die die Verfügbarkeit eines Computers für den Zugang zum Internet betrifft, haben einige Befragten (34%) mit nein beantwortet, d.h. es ist unmöglich alle Studenten digital zu lernen, denn sie haben nicht mehr Möglichkeiten und dies erschwert Blended Learning.

In Bezug auf die dritte Frage nach der durchschnittlichen Dauer der Computernutzung bei Studierenden liegt bei 1 bis 2 Stunden pro Woche (50%) und bei 3 bis 5 Stunden (42%).

Was die vierte Frage betrifft, so zeigen uns die Antworten der Befragten, dass die meisten Studenten (63,3%) das Internet für die Online-Suche nach Informationen nutzen.

Die fünfte Frage bezieht sich auf die Anwendung eines Lernprogramms bei den Studierenden am Computer. Diesbezüglich antworteten (64%) der Studierenden (ja, aber selten) und (30%) mit (ja, schon oft).

Diese Antworten zeigen uns, dass die meisten Studenten E-Learning bevorzugen, um intensive Recherchen zu machen und ihre Erkenntnisse zu erweitern und um ihre Kompetenzen selbstständig schrittweise zu fördern.

Bezüglich der sechsten Frage nach der Bedeutung bzw. dem Stellenwert der digitalen Medien im DaF-Unterricht sind (50%) der Befragten der Meinung, dass der Einsatz der digitalen Medien als Hilfsfaktor bzw. Hilfsmittel zum DaF-Erwerb betrachtet wird.

Der Antwort der meisten Befragten (82%) auf die siebte Frage nach ist deutlich, dass hybrides Lernen mehr als nie zuvor als gute Lernstrategie zum DaF-Erwerb bleibt.

Die achte und neunte Frage beziehen sich auf „Moodle“⁴ als Lernplattform an der algerischen Universität. Da haben die meisten Befragten (74%) uns bestätigt, dass sie diese Lernplattform benutzt haben, obwohl sie oft einige Schwierigkeiten auf der technischen Ebene finden.

Was die zehnte Frage angeht, hat (44%) der Befragten uns festgestellt, dass die behandelten Kursinhalte in der Lernplattform „Moodle“ leichter zu verstehen sind. Basierend darauf kann gesagt werden, dass immer mehr Studenten sich mehr für hybrides Lernen interessiert haben, d.h. dass Digitalisierung uns mehr Möglichkeiten zum Lernen bietet, aber dass der Präsenzunterricht immer noch große Bedeutung zukommt.

In Bezug auf die elfte Frage nach der Kommunikationsmöglichkeit mit den Lehrenden während der Corona-Pandemie kommt deutlich hervor, dass sich über die Hälfte (56%) der Studenten in Verbindung mit ihren Lehrern entweder per E-Mail (38%) oder mittels „Moodle“ (18%) setzten, d.h. die Digitalisierung erleichtert den Lehr- und Lernprozess insbesondere in schwierigen Zeiten und dadurch können Lehrer und Lernenden positive Ergebnisse und Leistungen realisieren.

Bezüglich der letzten Frage, ob die Lehrkräfte an der Universität Algier 2 die modernen digitalen Medien im DaF-Unterricht verwendet haben, haben uns die meisten befragten versichert, dass die meisten Lehrer zwar das digitale Lernen unterstützen, sind aber oft in der Realität bzw. in dem Unterricht mit Mangel an Materialien konfrontiert. Trotzdem findet man einige Lehrer, die diese Hindernisse durch Einsatz ihrer eigenen Materialien überwinden möchten.

Zusammenfassend lässt sich nach Auswertung des Vorab-Fragebogens feststellen, dass das hybride Lernen in

² https://docs.google.com/forms/d/1g9bQBQk_uujA6dw8xNbnBcuGjO1tgsdxNmjMQx85n3Q/edit

³ https://docs.google.com/forms/d/1g9bQBQk_uujA6dw8xNbnBcuGjO1tgsdxNmjMQx85n3Q/edit#responses
⁴ <http://193.194.83.151/login/index.php#section-7/>

Algerien als eine moderne Lernkultur betrachtet wird. Daraus wird die Implementierung der digitalen Medien neben dem Präsenzunterricht den Lernprozess effektiv und wirksam unterschützt. Trotzdem gibt es immer einige Hindernisse, die wir kurz in der nächsten Sektion diskutieren.

HINDERNISSE DES HYBRIDEN LERNENS

Alle Lehrenden und Lernenden (Studenten) wissen, dass sie heute Informatik und Mediendidaktik als Voraussetzung zum Lehr- und Lernerfolg beherrschen sollten. Aber sie sind in der Realität oft mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert, die wir im Folgenden kurz erwähnen:

a) Mangel an Lehrmaterialien

Didaktisch spielen die verwendeten Medien im Unterricht eine große Rolle: - Lernenden bzw. Studenten zum Lernen bzw. zum Studium anzuregen. Aber dieses Kriterium wird oft im algerischen

DaF-Unterricht nicht mehr berücksichtigt. Es ist zu bemerken, dass die meisten Lehrer an der Universität als staatliche Institution nur die klassischen Mittel, z.B. Lehrwerk und manchmal Bilder benutzt haben. Von den modernen Lehrmitteln könnte die Rede nicht sein. Deshalb finden die Studenten Schwierigkeiten bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz. Dies bezüglich sollten in dem Unterricht nicht nur die klassischen sondern auch die modernen digitalen Medien wie zum Beispiel Computer, Smartphone, Whiteboard Tafel usw. verwendet werden.

b. Mangel an der digitalen Lehrausbildung

Dies bedeutet die Weiterbildung der Lehrkräfte, um Lehr- und Lernqualität zu verbessern. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass einige Deutschlehrer (z.B. an der Universität Algier 2) Schwierigkeiten haben, moderne Technologie zu verwenden, um den Unterricht online zu vermitteln. In dieser Hinsicht ist es wichtig aufzuweisen, dass Lehrerfortbildung in Algerien im

Vergleich zu den Nachbarländern gar nicht existiert.

FAZIT UND AUSBLICK:

Im Rahmen dieser Untersuchung hätte deutlich werden müssen, dass der kompetente Umgang mit den Medien, insbesondere mit den neuen digitalen Medien wie Computer und Internet, in der heutigen Zeit wichtig geworden ist. Dies setzt jedoch voraus, dass die neuen Medien auch im Unterricht diskutiert und genutzt werden. Digitale Medien sind ein Mittel zum Zweck und bieten eine Reihe von Möglichkeiten für den Präsenzunterricht.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die Implementierung des hybriden Lernens ein großes Potenzial hat. Auf der Grundlage der positiven Bewertung des Fragebogens durch die Lernenden wird hybrides Lernen in Algerien nicht nur als moderne Lernkultur angenommen, sondern auch sicherlich als eine ernsthafte Alternative zum Präsenzunterricht. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Baumgartner, P.: Blended Learning Arrangements. In: Beck, U. Sommer, W & Siepmann, F. (Hrsg.), E-Learning & Wissensmanagement, Jahrbuch. Karlsruhe: KKA, 2008, S. 10–17.
- Brash, B. & Pfeil, A.: Unterrichten mit digitalen Medien. München: 1. Auflage. Ernst Klett Sprachen Verlag, 2017.
- Kerres, M.: Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin/ Boston: 5. Auflage. Walter de Gruyter GmbH, 2018.
- Kerres, M.: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München/ Wien: 2. Auflage. Gruyter Oldenbourg Verlag, 2001.
- Kerres, M.: Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hg.), Handbuch E-Learning-Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, 2002, Nr. 4-5, S. 1-20.
- Kraft, S.: Blended Learning - ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26. Jahrgang Erfahrungen mit neuen Medien, Heft 2, 2003, S 43- 52.
- Leidlmair, K. & Seyfried, K.: E-Learning. In: Forschungsseminar: Neue psychologische Fachliteratur (Gruppe A), SE/2, Innsbruck, 2011, S 7-8.
- Petko, D., Uhlemann, A. & Büeler, U.: Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Heft 2, 2009, S. 188-194.

- Reinmann, G.: Blended Learning in der Lehrerbildung. Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar und Fachleiter (Hrsg.), Seminar, Heft 3, 2011, S.7-16.
- Sauter, A. & Sauter, W.: Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 2004.
- Ulrich, S.: Lernplattformen, Fremdsprache Deutsch. In: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 42, 2010, S. 12-14.

INTERNETQUELLEN

<http://193.194.83.151/login/index.php#section-7/> die Lernplattform Moodle der Universität Algier2.

https://docs.google.com/forms/d/1g9bQBQk_uujA6dw8xNbnBcuGjO1tgsdxNmjMQx85n3Q/edit (Fragen des Online- Fragebogens).

https://docs.google.com/forms/d/1g9bQBQk_uujA6dw8xNbnBcuGjO1tgsdxNmjMQx85n3Q/edit#responses (Antworten des Online- Fragebogens).

Richtlinien für die Gestaltung von Manuskripten 2020 - 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: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens, Titel. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

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

Buchkapitel: Nachname des Autors, Initiale des Vornamens, „Kapitelüberschrift“, in: Nachname 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 2020

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 texto 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.