

Projekt

NOVEMBRO 2024 • N.63

20 anos

IMIGRAÇÃO
ALEMÃ

Liebe Leserinnen und Leser,

Die Feier zum 200-jährigen Jubiläum der deutschen Einwanderung ist das bedeutendste und wertvollste Ereignis des Jahres 2024, insbesondere im Süden Brasiliens. Auch wenn die Ankunftsjahre der Immigranten unterschiedlich sind, feiert Brasilien gemeinsam sein deutsches Erbe. Wir blicken dabei sowohl auf die Vergangenheit, auf das, was wir von unseren Vorfahren gelernt und erhalten haben, als auch auf die Gegenwart, auf das, was wir in unserer neuen Heimat geworden sind und was wir bisher aufgebaut haben. Gleichzeitig richten wir unseren Blick in die Zukunft, auf das, was wir noch erreichen wollen, und auf die Herausforderungen, die vor uns liegen.

Im Jahr 2023 war der Regionalverband ARPA zusammen mit dem Brasilianischen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (BraDLV) aktiv an den Vorbereitungen der Staatsregierung von Rio Grande do Sul beteiligt, insbesondere in der Unterkommission "Deutsche Sprache". Gemeinsam haben wir mehrere Projekte für Deutschlehrende und -lernende entwickelt, die im Laufe des Jahres 2024 umgesetzt werden. Einige davon werden wir in der Sondereinlage vorstellen.

Nun zum Motto: „Was ist mit der deutschen Sprache?“ – diese Frage soll im Rahmen der 200- Einwanderungsfeier in der Zeitschrift aufgegriffen werden, um uns einige Beispiele zur aktuellen Situation zu geben, insbesondere im Hinblick auf Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit. Viel Spaß bei der Lektüre!

Mit den besten Grüßen,

Gisela Hass Spindler
Amtierende Präsidentin
(2024-2027)



Brasilianischer Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband
www.bradlv.com.br

A BraDLV 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.

BraDLV ▶ **Gisela Hass Spindler** | www.bradlv.com.br | bradlv@bradlv.com.br

AMPA ▶ **Heiner Gerhardt** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao10> | ampa.brasilien@gmail.com

APPLA ▶ **Gesica Cristina Dorfey** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao15> | applapr.email@gmail.com

ACPA ▶ **Ranice Dulce Trapp** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao1> | acpacontatosc@gmail.com

APPA ▶ **Susanne Gattaz** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao16> | appasaopaulo@gmail.com

ARPA ▶ **Célia Weber Heylmann** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao11> | arpa@bradlv.com.br

APA-RIO ▶ **Ebal Sant'Anna Bolacio Filho** | <https://bradlv.com.br/de/regionalverbande.php#associacao6> | contatoapario@gmail.com



Revista PROJEKT

Nr. 63 - Novembro de 2024
ISSN 1517-9281

BraDLV

Brasilianischer Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband
Associação Brasileira de
Professores de Alemão

BraDLV- Vorstand (2024-2027)

PRÄSIDENTIN ▶ Gisela Hass Spindler
VIZE-PRÄSIDENTIN ▶ Paula Elise Paetzhold
SEKRETÄRIN ▶ Carla Leticia ten Kathen
VIZE-SEKRETÄRIN ▶ Mariana Barbosa de Amorim
SCHATZMEISTERIN ▶ Adriana Fernandes Barbosa
VIZE-SCHATZMEISTER ▶ Gabriel Sanches Teixeira

Redaktionsleiterin (Editora-Chefe)

Carla Leticia ten Kathen

Redaktionskommission (Conselho Editorial)

Carla Leticia ten Kathen (Col. Humboldt)
Débora Bender (ISEI)
Gisela Hass Spindler (BraDLV)
Marina Grilli Lucas Silva (USP)
Marcos Antônio Araújo Filho (USP)

Grafikdesign

Andréa Vichi - Creative Design & Partners
[@designer.andrea.vichi](https://www.instagram.com/designer.andrea.vichi)

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.

A **Projekt** não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos assinados.

INTERNATIONALE TAGUNG DER DEUTSCHLEHRER:INNEN 2025

Vielfalt wagen - mit Deutsch
28.07. - 01.08.2025
in Lübeck



20
25

IDT

www.idt-2025.de

AN DIE LESER EDITORIAL	02
Methodik / Didaktik; Unterrichtspraxis; Lehrerfortbildung • Metodologia / Didática; Prática docente; Formação de Professores	05
Mehrsprachigkeit in der Deutschlehrausbildung in Chile: eine persönliche Erfahrung <i>Antonio Esquicha</i>	
Methodik / Didaktik; Unterrichtspraxis • Metodologia / Didática; Prática docente	14
Alemão para além da gramática, Refugiados para além dos números: O filme “As nadadoras” na aula de DaF <i>Ana Luíza Fonseca Pimenta</i>	
Methodik / Didaktik; Unterrichtspraxis • Metodologia / Didática; Prática docente	24
O ensino centrado em quem aprende: Reflexões sobre a promoção da autonomia no ensino de alemão como LE no contexto escolar <i>Mariana Barbosa de Amorim</i>	
Methodik / Didaktik; Unterrichtspraxis • Metodologia / Didática; Prática docente	32
História de Berlim em aula de Alemão como língua estrangeira: exemplo prático <i>Mariana Quadrada Santos</i>	
Methodik / Didaktik / Sprachenpolitik • Metodologia / Didática / Política de línguas	41
Bilinguale Bildung und Content Language Integrated Learning <i>Raquel Fritzen Dapper Vetromilla</i>	
Methodik / Didaktik; Unterrichtspraxis; Sprache und Kultur • Metodologia / Didática; Prática docente; Língua e cultura	44
Deutschunterricht in der Waldorfpädagogik: Eine curriculare, methodische und didaktische Übersicht <i>Henrique Barbosa Primon</i>	
SONDEREINLAGE ENCARTE ESPECIAL	52
RICHTLINIEN INSTRUÇÕES	86

Mehrsprachigkeit in der Deutschlehrerausbildung in Chile: eine persönliche Erfahrung

Antonio Esquicha | Universidad de Talca - Chile

ABSTRACT

Heutzutage interagieren Menschen mit unterschiedlichen sprachlichen Kenntnissen aus vielfältigen Gründen miteinander. Deshalb steht Interessenten ein breites Angebot eine Fremdsprache zu lernen zur Verfügung, was für die Kommunikation förderlich ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Englisch als *lingua franca* betrachtet und in Bildungssystemen weltweit unterrichtet. Gegenwärtig lernt man zudem andere Fremdsprachen, wie Deutsch, die beruflich mehrere Chancen bieten. Dafür braucht man geeignete Ausbildungsprogramme, die zukünftige Lehrkräfte darauf vorbereiten. Im DaF-Bereich (Deutsch als Fremdsprache) bedeutet die Beherrschung der deutschen Sprache eine Herausforderung für zukünftige Lehrkräfte. Mithilfe einer vorher erlernten Sprache, wie Englisch, können die Lernenden diese Herausforderung leichter bewältigen. In den letzten Jahren sind neue sprachliche Phänomene wie *Translanguaging*, *Mehrsprachigkeit*, *Code-Switching*, *Code-Mixing* und Sprachrepertoire erschienen, die den Zusammenhang zwischen Sprachen besser veranschaulichen. Diese Literaturarbeit erforscht den Einfluss der Mehrsprachigkeit bezüglich der Deutschlehrerausbildung, denn beide, die L1 (Spanisch) und L2 (Englisch) erleichtern das Erlernen der L3 (Deutsch).

SCHLÜSSELWÖRTER: *Mehrsprachigkeit. Lehrerausbildung. DaF. Fremdsprachendidaktik.*

RESUMO

Pessoas de variados contextos interagem hoje por diversas razões. Isso traz uma maior oferta para aprender uma língua estrangeira, o que pode promover a comunicação na sociedade. Após a Segunda Guerra Mundial, o inglês tornou-se a língua franca e ela é ensinada a nível mundial. Atualmente, aprendem-se outras línguas, como o alemão, que podem oferecer maiores oportunidades laborais. Por isso, se faz necessário uma formação docente apropriada para preparar professores de alemão. Nesse campo disciplinar, alcançar a proficiência na língua alvo é um desafio para os futuros professores, o que pode ser facilitado pelo aprendizado prévio de outra língua como o inglês. Nos últimos anos têm surgido novos fenômenos linguísticos como *translinguismo*, *multilinguismo*, *code-switching*, *code-mixing* e repertório linguístico; os quais ilustram melhor a relação entre as línguas. Esta revisão de literatura explora a influência do multilinguismo com relação à formação de professores de alemão, pois a L1 (castelhano) e L2 (inglês) podem facilitar o aprendizado da L3 (alemão).

PALAVRAS-CHAVE: *Multilinguismo. Formação inicial docente. Alemão como língua estrangeira. Ensino de línguas estrangeiras.*

EINLEITUNG

In der heutigen globalisierten Gesellschaft spricht man eine Vielfalt von Sprachen und sprachlichen Varianten, die die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Hintergründe fördert. Trotzdem ist die sprachliche Richtigkeit in der Zielsprache eine der häufigsten Schwierigkeiten, die die Lernenden erleben (Matsuda, 2006). Wegen einer einsprachigen Tradition in der Fremdsprachendidaktik, in der der Muttersprachler als Modell betrachtet wird, bedeutet Mehrsprachigkeit eine Herausforderung für die gewünschte Homogenität als Ziel im Fremdsprachenunterricht (Matsuda, 2006). Laut der vielfältigen Faktoren der heutigen Gesellschaft, in der Menschen aus verschiedenen Ländern miteinander kommunizieren und mehr als eine Sprache sprechen und lernen, kann man mehr als eine einzige Sprache im Unterricht verwenden, und zwar erfolgreich (Blackledge & Creese, 2010; Canagarajah, 2011; Garcia & Wei, 2014).

Mehrsprachigkeit kann die Verwendung des Sprachrepertoires jedes Sprechers oder Lerners fördern, mit dem man in mehr als einer Sprache kommunizieren kann (Fu & Matuosh, 2015). Auch kann man die Vielfalt von multikulturellen Kontexten zeigen, indem Sprecher aus der ganzen Welt eingegliedert werden (Garcia & Wei, 2014). Wenn Menschen aus vielfältigen Kontexten miteinander interagieren, kommen Sprachen und sprachliche Varianten spontan in Kontakt. In solchen Situationen kann man Mehrsprachigkeit erleben (Coronel-Molina & Samuelson, 2016). Trotz dieses sprachlichen Reichtums bezieht man sich meistens auf Englisch, wenn man von einer Fremdsprache spricht. Seit dem Zweiten Weltkrieg wird die englische Sprache weltweit unterrichtet, um die multikulturelle Kommunikation zu ermöglichen. Swan (2012) beschreibt die Vorherrschaft der englischen Sprache als „lingua franca“, mit der man sich untereinander verstehen kann, unabhängig von seiner Muttersprache. Deshalb ist Englisch zurzeit die einzige Möglichkeit für eine Fremdsprache, die im schulischen System verschiedener Länder angeboten wird.

In manchen Ländern steht ein knappes Angebot zur Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache (nachstehend DaF) oder Germanistik zur Verfügung. Die Interessenten für eine fremdsprachige Pädagogik, wie z.B. Deutsch, haben Englisch als einziges Angebot. Da Englisch die einzige Möglichkeit für eine Fremdsprache in der Schul- und Hochschulbildung in verschiedenen Ländern ist, haben die Lernenden Vorkenntnisse in englischer Grammatik, Wortschatz und kommunikativen Fertigkeiten, wenn sie anfangen, Deutsch zu lernen.

Zum Beispiel gibt es in Chile nur zwei Universitäten, die DaF als Studiengang in der Hauptstadt des Landes anbieten. Wenn man aus einer anderen Stadt kommt, muss man in die Hauptstadt umziehen oder eine Ausbildung für Englischlehrkräfte machen, was meine Situation war.

Vom Konzept der Mehrsprachigkeit habe ich zum ersten Mal während eines Aufenthalts an der Ludwig-Maximilians-Universität gehört, wo ich gemeinsam mit Studierenden aus anderen Ländern an Vorlesungen teilgenommen habe. Außer Deutsch, das in der Universität immer gesprochen wurde, haben die Teilnehmenden eine Vielfalt von Sprachen in den Unterricht mitgebracht. Während der Gruppenarbeit konnte man diesen sprachlichen Reichtum erleben und habe mich für dieses Thema interessiert, das mich noch zur Reflexion meiner eigenen Praxis herausfordert. Aus persönlicher Erfahrung und wegen meiner Ausbildung als Englischlehrer war ich der Meinung, dass man im Unterricht ausschließlich die Zielsprache erfolgreich sprechen und verwenden muss, aber wie könnten Englisch, Deutsch, Chinesisch, Spanisch, usw. problemlos im Unterricht nebeneinander existieren? Das Interesse an dieser Fragestellung sehe ich als den wichtigsten Gewinn meines Aufenthaltes in Deutschland an.

Zurück in Chile sollte ich weiter Deutsch als zweite Fremdsprache an der Universität unterrichten, wo ich immer die Zielsprache zu sprechen versuchte. Damals musste ich vielmals die Muttersprache der Klasse als letzte Chance verwenden, damit die Lernenden das Thema und die Arbeitsaufträge richtig verstehen können, was für mich im Unterricht wichtig ist. Trotzdem gab es

Situationen, in denen die Muttersprache für die Lernziele ungünstig war und ich andere Hilfsmittel dafür suchen musste. Zum Beispiel musste ich einmal die Verwendung des Perfekts erklären und dafür war die englische Sprache eine große Unterstützung. Obwohl man im Spanischen auch diese Zeitform hat, verwendet man sie kaum beim Sprechen in meinem Heimatland, Chile. Anstatt das Thema in der Muttersprache zu erklären, habe ich die Beispielsätze mit Englisch verglichen, da die Lernenden schon das „*present perfect*“ gelernt hatten. Infolgedessen wurde das Thema schnell und richtig verstanden, aber ich war skeptisch, inwiefern die Verwendung verschiedener Sprachen im Deutschunterricht sinnvoll ist.

Nichtsdestotrotz können solche Hintergründe der Lernenden entweder positive oder negative Auswirkungen bei ihrem Lernprozess der deutschen Sprache mitbringen. Einerseits spricht man über sprachliche Interferenz, wenn man mehr als eine Sprache lernt und dies die Erreichung des gezielten Sprachniveaus behindert (May, 2013). Andererseits ist man der Meinung, dass man eine andere Sprache besser lernt, wenn die Lernenden Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben und sich darüber bewusst sind (Fu & Matuosh, 2015). Als Erwachsener war ich zum ersten Mal in Kontakt mit der deutschen Sprache; zu diesem Zeitpunkt war ich schon als Englischlehrer ausgebildet. Heute als Dozent eines deutschsprachigen Seminars erlebe ich dieselbe Situation, in der Studenten ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache zum Unterricht kommen. Manche von ihnen haben schon Englisch als Fremdsprache in der Schule gelernt und können gut in dieser Sprache kommunizieren.

Manche haben noch Schwierigkeiten bei der mündlichen oder schriftlichen Kommunikation, obwohl sie Vorkenntnisse mitbringen.

Im Rahmen meiner Weiterbildung im DaF-Bereich habe ich nochmal über Mehrsprachigkeit im Unterricht gelesen und daher verstehe ich die Rolle und Bedeutsamkeit der Wahl der Unterrichtssprache besser (Schart & Legutke, 2012). Außerdem habe ich Konzepte wie „Code-Switching“ und „Code-Mixing“ kennengelernt und wollte mehr darüber wissen. Butzkamm (2007) schlägt mit der „Sandwich-Technik“ eine Möglichkeit für Klassen vor, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird. Dieses Thema hat mich so sehr beeindruckt, dass ich in meinem eigenen Unterricht als Deutschlehrer ausprobiert habe.

Infolgedessen könnte man auch im chilenischen hochschulischen Kontext des DaF-Bereichs über Mehrsprachigkeit im Unterricht sprechen, wo die Muttersprache, Spanisch, häufig mit zwei Fremdsprachen interagiert: Englisch und Deutsch. Dieses Phänomen ist jeden Tag im Unterricht beobachtbar, da die Studierenden diese drei Sprachen verwenden und vergleichen, um erfolgreich miteinander zu kommunizieren. Von daher wäre die Forschungsfrage dieser Arbeit: *„Inwiefern beeinflussen die Mehrsprachigkeit und die Vertiefung einer bereits erlernten Fremdsprache während der Deutschlehrerausbildung?“*

Diese Arbeit behandelt das Thema Mehrsprachigkeit und wie Studierende verschiedene Sprachen im Unterricht während der Deutschlehrerausbildung verwenden können, um die Zielsprache zu fördern und zu beherrschen. Daraufhin bringen die Lernenden, entweder

in der Schule oder während der Lehrerausbildung, ein breites Repertoire mit, das das Erlernen der deutschen Sprache unterstützen kann. Diese Arbeit erläutert die vorherige Einleitung, die die Forschungsfrage und Motivation des Verfassers vorstellt; die Fachliteratur, die dieses Thema heutzutage behandelt; und eine kurze Schlussfolgerung, die dieses Thema mit meinem eigenen Unterricht verbindet und eine Antwort für die Forschungsfrage vorschlägt. Das Literaturverzeichnis befindet sich am Ende dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung.

THEORETISCHER TEIL

Über das Thema Mehrsprachigkeit und die Verwendung von verschiedenen Sprachen im Unterricht spricht man erst seit einigen Jahren in der Fachliteratur. Laut einer langen Tradition in der Fremdsprachendidaktik wurden immer Muttersprachler der Zielsprache als Modell bevorzugt (Kiernan, Meier & Wang, 2017), da sie den Lernenden ein besseres Beispiel anbieten können. Nichtsdestotrotz und in einer globalisierten Welt, wo sich Menschen aus verschiedenen Ländern in vielfältigen Kontexten treffen, findet man nur weniger Muttersprachler als Lehrkräfte, die die einsprachige Tradition des Fremdsprachenunterrichts aufbrechen (Holdway & Hitchcock, 2018). Auf diese Weise kann man nicht nur negative Auswirkungen bei der Verwendung von anderen Sprachen im Unterricht beschreiben, sondern sich auch auf das Sprachrepertoire der Lernenden beziehen (Fu & Matosh, 2015; Anderson, 2017).

Ein konkretes Beispiel im Fremdsprachenunterricht wäre die Sandwich-Technik (Butzkamm, 2007), mit der man Arbeitsanweisungen, die im Unterricht eine wichtige Rolle in Lehr- und Lernprozessen spielen, in zwei Sprachen wiedergeben kann. Von daher ist es wichtig, dass die Lernenden wenig oder keine Zweifel an ihrem Verständnis der Aufgabe haben. Obwohl die Lernenden in Chile aus verschiedenen Kontexten kommen und unterschiedliche Sprachniveaus haben, kämpfen sie mit ähnlichen Schwierigkeiten in der Zielsprache.

„Bei dieser Technik wird ein in der Fremdsprache gesprochener Satz zunächst in der Muttersprache der Lernenden oder in einer Verkehrssprache wiederholt und dann abermals in der Fremdsprache“ (S.117).

Laut der einsprachigen Tradition in Fremdsprachenlehrerausbildung soll man nur die Zielsprache sprechen, um sie im Unterricht mit den Lernenden zu fördern. Trotzdem konfrontiert die Sandwich-Technik (Butzkamm, 2007) solche Lehrphilosophie für Sprachunterricht. Das Ziel dieser Technik ist, dass man ohne Probleme in der Zielsprache fortfahren kann, je nach dem Niveau der Lerngruppe. Deshalb habe ich das Thema für meine Praxis geeignet gefunden und wollte es damals im Unterricht ausprobieren. Außerdem ist meine Tätigkeit als Dozent an einem deutschsprachigen Seminar ein wichtiger Faktor für diese Forschung, da die zukünftigen Kollegen Vorkenntnisse und ein Repertoire sowohl in Spanisch, die am meistens gesprochene Muttersprache in Chile, als auch in Englisch mitbringen, das sie unbewusst jeden Tag im Unterricht verwenden.

Ende u.a. (2013) diskutieren über die Auswahl der Unterrichtssprache in der Fremdsprachendidaktik. Dabei formuliert er die folgenden Thesen zur Verwendung jeder Sprache im Unterricht:

- In Anfängerkursen ist es sinnvoller, Aufgaben in der Muttersprache zu erklären.
- Es macht wenig Sinn, Grammatik in A1 Kursen auf Deutsch zu erklären. Hierfür ist es besser, die Muttersprache zu verwenden.
- Übersetzungen spielen keine Rolle im DaF-Unterricht ab Niveau A1.
- Der Einsatz der Muttersprache der Lernenden ist eine Entscheidung, die die Lehrkraft *ad hoc* treffen muss.
- Wenn es in einem A1 Kurs um Landeskunde geht, dann sollte die Lehrkraft eher in der Muttersprache der Lernenden sprechen.
- Der Einsatz der Muttersprache ist nützlich, wenn Missverständnisse auftauchen.
- Wenn Lernende etwas in der Muttersprache fragen, dann ist es besser, ihnen auch in ihrer Muttersprache zu antworten.
- Es ist hilfreich, eine Arbeitsanweisung zuerst in der Muttersprache zu geben – damit sie garantiert alle verstehen – und dann noch einmal auf Deutsch.
- Wenn die Lehrkraft eine Frage auf Deutsch stellt, dann kann sie auch eine Antwort auf Deutsch erwarten.
- Wenn man auf A1 Niveau nach einem Grund fragt, darf die Antwort gerne auch in der Muttersprache sein, denn

schließlich können die Lerner noch keine Aussagen mit „weil“ formulieren.

In einer Literaturliteraturarbeit über *Translanguaging* bei der wissenschaftlichen Arbeit in englischer Sprache, die der Verfasser dieser Literaturliteraturarbeit 2021 durchgeführt hat, konnte der Einfluss der Mehrsprachigkeit in der Entwicklung der Schreibkompetenz und in der Schreibdidaktik in einer Fremdsprache bestätigt werden (Esquicha, 2022). Durch technologische Medien wie WhatsApp, Foren in Lernplattformen und andere soziale Netzwerke kann man einfacher den Dialog verschiedener Sprachen in der heutigen Kommunikation beobachten (Albawardi, 2018). Wenn man in einer Sprache spricht oder schreibt, denkt man auch in einer anderen Sprache wie der Muttersprache oder einer vorherigen Fremdsprache, die zum eigenen Sprachrepertoire gehört.

Interessant für die fachliche Diskussion als Sprachlehrer und Fortbildner ist der Einfluss der Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen bei zukünftigen Lehrkräften, da ihr Sprachrepertoire aus mindestens drei Sprachen besteht. Zuerst wurden Begriffe des Themas Erstsprache (nachstehend L1), Muttersprache, Zweitsprache (nachstehend L2), Fremdsprache (nachstehend Ln) und Mehrsprachigkeit definiert. „Die Erstsprache ist die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. [...] Welche Sprache als erste Sprache erworben wird, hängt aber letztlich von den spezifischen Lebensumständen ab, in denen das Kind aufwächst“ (Günther & Günther, 2004, 32). Manchmal ist die Erstsprache auch die Muttersprache, die man als Kind früh erwirbt. Trotzdem können

beide Begriffe aufgrund Faktoren wie Migration oder Vertreibung etwas Unterschiedliches meinen (Gogolin, 2004). Günther und Günther (2004) beschreiben die Muttersprache als die Sprache, „[...] die die Mutter – oder die Person, die den Grundstein für die sprachliche Entwicklung legt – spricht und die das Kind natürlich und meist unkompliziert als erste Sprache erwirbt“ (S. 16).

Zweitsprache wäre dann eine andere Sprache, die nach der Erstsprache im Laufe des Lebens erworben wird. De Cillia (1998) definiert als Zweitspracherwerb „[...] den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, zumindest zeitversetzt, häufig nachdem in der Erstsprache schon die Kerngrammatik erworben wurde“. Manchmal bezieht man sich auf Zweitsprache und Fremdsprache als Synonyme, obwohl die Lernumgebung den Unterschied deutlich erklärt. Laut Hufeisen und Riemer (2010) erwirbt man eine Zweitsprache, wenn man in dieser Sprache im Zielsprachenland spricht und/oder in institutionellen Kontexten als Verkehrssprache für verschiedene Fächer, außer dem Sprachunterricht, verwendet wird. Andererseits lernt man eine Fremdsprache in künstlichen Szenarien wie eine Sprachschule im Ausland oder beim Sprachunterricht während der Schul- und/oder Ausbildung. Im Rahmen des DaF-Bereichs könnte man von Deutsch als L2 nur in deutschsprachigen Ländern und Gebieten sprechen – dies ist nicht der Kontext der Ausbildung der DaF Lehrkräfte im Ausland.

Der Erwerb einer Zweitsprache und das Erlernen einer Fremdsprache unterscheiden sich noch, da das Erste nach dem Erwerben der Erst-

sprache kommt; der Input bei beiden Erwerbsprozessen verläuft ungesteuert (Hufeisen & Riemer, 2010, 739). Allerdings muss man den Unterschied zwischen dem L1-Erwerb und dem L2-Erwerben oder dem Erlernen einer Ln erkennen. Laut Stölting (2005, 235) spricht man von Mehrsprachigkeit „[...] in einer einsprachigen Umgebung und von einer Gesellschaft, die auf eine Sprache fixiert ist“. Diese Situation ist in manchen Ländern der Welt der Normalfall, da man mehr als eine Sprache spricht und lernt. Fritsch (2012) erwähnt, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist.

Als DaF Lehrer erregen die Bedingungen, unter denen Deutsch unterrichtet und gelernt wird, meine Aufmerksamkeit. Weltweit wird Deutsch mehrheitlich nicht als erste Fremdsprache (L2), sondern nach Englisch und/oder anderen Fremdsprachen (L3/Ln) gelernt. Laut Fandrych u.a. (2010) lernen nur 30% der Deutschlernenden weltweit Deutsch als erste Fremdsprache und 50% als zweite, während die anderen Lernenden Deutsch als dritte oder weitere Fremdsprache (Ln) lernen. Wie die verschiedenen Mehrsprachigkeitsmodelle darstellen, besteht ein erheblicher Unterschied darin, ob Deutsch als L2 oder als L2+n gelernt wird: Deutschlernende, die nach ihrer L1 bereits andere Fremdsprachen gelernt haben, können auf gewisse Erfahrungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zurückgreifen, während Lernende mit Deutsch als L2 zum ersten Mal erleben, wie es ist, eine Fremdsprache zu erlernen (Schmorré, 2019).

Laut Bialystok (2009) gibt es Unterschiede zwischen solchen Lernenden, die bereits eine Fremdsprache gelernt haben und diejenigen ohne

Vorerfahrung im Erlernen einer Fremdsprache. Einerseits spielt solche Erfahrung beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle, die man bei bilingualen Kindern, die z.B. eine höhere Sprachbewusstheit zeigen, deutlich beobachten kann. Andererseits kann man bei bilingualen Lernenden von einem geringen zur Verfügung stehenden Wortschatz sprechen (Bialystok, 2009). Laut Schneider und Hollenweger (1996) sind Fremdsprachigkeit und Mehrsprachigkeit zentrale Themen, die sich aus dem aktuellen sozialen Wandel herauskristalisieren und für welche ein interdisziplinärer Zugang gesucht werden muss.

Einige Studien wurden im Rahmen von Mehrsprachigkeit in der Schule durchgeführt, da man mehr als eine Sprache wie Englisch und die Muttersprache während der Ausbildung lernt. Romanowski (2019) beschreibt die Erfahrung von Schülern im polnischen schulischen Kontext, wo man gleichzeitig mindestens zwei Fremdsprachen lernen muss (Englisch und Deutsch, oder eine andere europäische Sprache). Romanowski schlägt vor, dass man von der Mehrsprachigkeit profitieren kann. Wie oben erwähnt, haben die Lernenden ein breites sprachliches Repertoire, das sie während der Schulbildung entwickelt haben und noch im Laufe des Lebens weiterentwickelt werden kann.

Dieses Repertoire ist flüssig, permeabel und vielseitig und erkennt keine Grenze zwischen den verschiedenen Sprachen, die in der normativen Vision der Sprachwissenschaft als feste sprachliche Codes beschrieben wurden. Stattdessen kann man von einer gegenseitigen Abhängigkeit zwischen ihnen sprechen, aus der

sowohl Lehrkräfte als auch Lernende Elemente für ihre Kommunikation aufgreifen können. Deshalb spricht man von Translanguaging als einem Kontinuum, wovon verschiedene Grade der Mehrsprachigkeit beobachtet werden können. Mit einem solchen Kontinuum wäre man sich seines Sprachrepertoires bewusst und könnte sein vielfältiges Repertoire für eine erfolgreiche Kommunikation einsetzen. Aus diesem Anlass empfiehlt Romanowski (2019), den sprachlichen Hintergrund der Lernenden zu beschreiben, damit man ihre Eigenschaften und Voraussetzungen besser verstehen kann.

Wieser (2015) beschreibt die Rolle der Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, in der es ihre Aufgabe ist, die Sprachprofile ihrer Lernenden zu unterstützen. Aus diesem Grund sollten solche Lehrkräfte „[...] die individuellen sprachlichen Qualifikationen der SchülerInnen erkennen, sie erweitern und in der Folge miteinander verbinden und damit allgemeine sprachliche Einsichten ermöglichen“ (S.36). Dann spricht man nicht mehr von einem Nachteil beim Sprachenlehren und -lernen, sondern von Vorteilen, von denen man auch profitieren kann. Dazu unterscheidet Wieser drei Bereiche in Bezug auf die Mehrsprachigkeit bei der Erstausbildung der Sprachlehrkräfte:

- Grundqualifikation für alle Lehrkräfte.
- Vermittlung spezifischer Kompetenzen.
- Einführung einer speziellen Fachqualifikation.

Der oben erwähnte Rahmen wurde hier beschrieben. Der erste Aspekt bezieht sich auf die allgemeine

Pädagogik, da die Lehrkräfte sich im Laufe ihrer Karriere mit Sprachen und Mehrsprachigkeit beschäftigen müssen, sollten sie in diesem Bereich und seiner Didaktik ausgebildet werden; unabhängig von den Fächern, die sie in der Zukunft unterrichten. Dadurch könnte man auch zur Interkulturalität in der globalisierten Welt beitragen. Der zweite Aspekt meint spezifisch Sprachlehrer, die über die Grundzüge der Mehrsprachigkeitsdidaktik informiert sein sollten. Zum Schluss werden diese qualifizierten Lehrkräfte als ExpertInnen ausgebildet, die in schulischen und Bildungskontexten Sprachberatungen als Unterstützung anbieten können.

Laut Flores und Aneja (2017) sowie Holdway und Hitchcock (2018) könnte Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenzen der Lernenden mit multikulturellen Hintergründen fördern. Dieser Ansatz bietet eine neue Gestaltung des Lehramts, wo man den Unterricht als eine mehrsprachige Gemeinschaft betrachten kann. Anderson (2017) beschreibt eine Klasse, in der die Kursteilnehmer sich selbst als mehrsprachige Menschen beschreiben, in der es keinen Unterschied zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern gibt, was das Konzept eines Sprechers neu definiert (Gevers, 2018). Caruso (2018) erwähnt, dass ihre Lernende die Freiheit, in einer Vielfalt von Sprachen (Englisch, Französisch, Portugiesisch, Italienisch oder Spanisch) zu kommunizieren, hatten, aber mit sprachlicher Korrektheit und Angemessenheit.

Obwohl man im Rahmen der Mehrsprachigkeit das Konzept von „Code-switching“ finden kann, stellt die Fachliteratur weitere breite Begriffe

wie „Translanguaging“ dar, die solche Phänomene besser beschreiben und eng mit der zweisprachigen Bildung verbunden werden. Williams (1996) spricht zum ersten Mal darüber, als er das Bildungssystem in Wales beschreibt. Im Gegensatz zu „Code Switching“, das Baker (2006) als das Verständnis in einer Sprache über die Äußerung in einer anderen beschreibt, bezieht „Translanguaging“ nicht nur das Wechseln von Sprachen mit ein (Hornberger & Link, 2012). „Translanguaging“ beschreibt, dass man heutzutage die Fähigkeit der Auswahl und Verwendung sprachlichen Eigenschaften für eine optimale und erfolgreiche Kommunikation hat; mit der die Meinungen der Sprecher geäußert werden können (Canagarajah, 2011; García, 2011; Li Wei, 2011).

Die Verwendung vielfältiger Sprachen im Unterricht spiegelt die Kommunikation der heutzutage multikulturellen Gesellschaft wider, in der die Interaktionen zwischen Menschen noch komplexer ist (García & Li Wei, 2014). Unter Mehrsprachigkeit könnte man dieses Phänomen gesamtheitlich beschreiben. Wenn man von Sprachkompetenzen in einer Zielsprache spricht, ist man noch von einsprachigen Perspektiven beeinflusst. Deswegen ist die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und der Lernenden fundamental anders, wenn man einen neuen Ansatz oder Perspektive braucht, um ihre sprachlichen Merkmale besser zu verstehen und die Bildung solcher Lehrkräfte zu optimieren. Nach dem Verfassen dieser Arbeit habe ich bemerkt, dass eine Recherche über den Einfluss einer ersten Fremdsprache wie Englisch, bei der Deutschlehrerausbildung im Ausland noch

fehlt. In manchen Ländern wird Deutsch nicht früh gelernt, wobei die Lernenden schon Erfahrung mit einer Fremdsprache haben und sich über den Lernprozess bewusst sind. Mit dieser Information könnte man sowohl das Deutschlernen als auch die Lehrerausbildung im DaF Bereich verbessern.

SCHLUSS

Durch diese wissenschaftliche Ausarbeitung konnte ich nicht nur über die eigene Ausbildung als Fremdsprachenlehrer nachdenken, sondern auch über meine Praxis in der Lehrerausbildung. Wie oben erwähnt, kann man heutzutage nicht mehr über Sprachen als isolierte Codes sprechen, die sich nicht miteinander vernetzen. Das Sprachrepertoire, das jeder Lerner im Laufe des Lebens selbst entwickelt, spielt eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen; insbesondere beim Erlernen der deutschen Sprache, die fast nie als erste Fremdsprache gelernt oder erworben wird. Dieses Thema fordert meiner Erfahrung nach die einsprachige Tradition der Fremdsprachendidaktik heraus, in deren Verständnis man ausschließlich der Zielsprache im Unterricht sprechen sollte, um sie zu beherrschen. Neue Begriffe und Paradigmen sind in den letzten Jahren, meistens durch technologische Medien, wie Foren und Nachrichten in WhatsApp-Gruppen, im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und der Linguistik erschienen und vereinfachen das Verständnis des Lernprozesses einer Fremdsprache. Im DaF-Bereich gibt es nicht nur immer mehr Lehrkräfte, die keine Muttersprachler sind, sondern auch die derzeitigen Klassen sind sehr

heterogen. In solchen Kontexten spielen die Vorerfahrungen beim Fremdsprachenlernen immer mehr eine wichtigere Rolle. Die empirischen Ergebnisse dieser Forschungsfrage könnten die Deutschlehrausbildung unterstützen, besonders in ausländischen Kontexten, in denen Deutsch nicht als erste Fremdsprache gelernt wurde und wo die Lernenden schon ein Sprachrepertoire gebildet haben.

Nichtsdestotrotz muss man immer noch skeptisch bleiben, da die Verwendung anderer Sprachen beim Fremdsprachenunterricht sowohl Vor- als auch Nachteile, wie Unterforderung, mit sich bringen kann. Über Klischees und Vorurteile in Bezug auf Mehrsprachigkeit schreibt man, seit sich die angewandte Linguistik als wissenschaftliche Disziplin konsolidiert hat. Das Konzept des Sprachrepertoires, das man lebenslang und ständig entwickelt und das die Kommunikation fördert, ist ein wichtiger Beitrag für die DaF-Didaktik und Methodik. Konkrete Beispiele dafür sind die Erklärung von Arbeitsanweisungen, neuen Begriffen oder komplexen Strukturen, die in der Zielsprache schwierig zu verstehen sind. Beispielsweise

denke ich an die Bedingungen, unter denen man Deutsch in Chile lernt, wo Methoden wie die Sandwich-Technik hilfreich sind. Fast alle Lernenden haben mindestens acht Jahre Englisch in der Schule gelernt und sind im Hinblick auf ihre Kenntnisse in dieser Fremdsprache selbstbewusst. Dennoch sollte man die vielfältigen Faktoren ermöglichen, die das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern.

Obwohl Methoden wie die Sandwich-Technik die Lernenden zu Beginn verwirren können, könnten sie die Themen und Aktivitäten des Unterrichts einfacher verstehen. Aus diesem Grund bin ich der Meinung, dass man von der Verwendung des ganzen Sprachrepertoires der Lernenden profitieren sollte, anstatt seine Ausschöpfung zu verbieten. Zurzeit arbeite ich mit zukünftigen Lehrkräften und begleite ihre Ausbildung. In diesem konkreten Kontext könnte solche Thesen die Paradigmen und Perspektiven der einsprachigen Fremdsprachendidaktik herausfordern. Ich vermute, dass die Auswirkungen und der Einfluss von Mehrsprachigkeit in der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen in einer Fremdsprache ein interessantes

Thema für die Fremdsprachendidaktik ist, das die Aus- und Weiterbildung DaF Lehrkräfte beitragen könnte.

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit bin ich der Meinung, dass das vorherige Erlernen einer Fremdsprache, wie z.B. Englisch, einen positiven Einfluss auf das spätere Erlernen der deutschen Sprache hat. Dies gilt besonders für die Deutschlehrausbildung zukünftiger Kollegen, die schon ihr Sprachrepertoire entwickelt haben. Leider fehlt es noch an Fachliteratur über dieses Thema in der Deutschlehrausbildung, da man hauptsächlich Informationen von empirischen Studien bezüglich Schulkontexte oder im Rahmen von Englisch als Fremdsprache im Internet finden kann. Mit Perspektiven wie Mehrsprachigkeit und Translanguaging, wodurch man eine Vielfalt von sprachlichen Ressourcen zur Verfügung hat und sich ihrer Anwendung bewusst ist, könnte man die Fremdsprachendidaktik erneuern und die Lehrerausbildung und Lehrphilosophie weiterentwickeln, was eine bessere interkulturelle Kommunikation unserer Gesellschaft ermöglichen würde. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- Albawardi, A. „The translingual digital practices of Saudi females on Whatsapp“. *Discourse, Context and Media*, 25, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.03.009>. (2018)
- Anderson, J. „Reimagining English language learners from a translingual perspective“. *ELT Journal*, 72(1), 26-37. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx029>. (2017)
- Baker, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. (2006)
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. & Pilypaityté, L. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch*; Band 2 des Fort- und Weiterbildungsprogramms Deutsch Lehren Lernen. Stuttgart: Klett-Langenscheidt Verlag. (2013)
- Bialystok, E. „Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan“ in: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy*. Wiesbaden: VS Verlage für Sozialwissenschaften, S. 53- 67. (2009)
- Blackledge, A., & Creese, A. „Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?“ *The Modern Language Journal*, 94, 103-105. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>. (2010)
- Butzkamm, W. *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning: Hueber Verlag. (2007)
- Canagarajah, S. „Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy“. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1> (2011)

- Caruso, E. „Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process“. *CercleS*, 8(1), 65- 90. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0004> (2018)
- Coronel-Molina, S., & Samuelson, B. „Language contact and translanguing literacies“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(5), 379-389. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1186681> (2016)
- De Cillia, R. „Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen“ in: *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Wien: Studien Verlag, S. 229-288. (1998)
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Möhr, I. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung; Band 6 des Fort- und Weiterbildungsprogramms Deutsch Lehren Lernen. Stuttgart: Klett-Langenscheidt Verlag. (2013)
- Esquicha, A. „Translingualism as an Insight to Develop Academic Literacy in Foreign Language in Tertiary Education: A Literature Review“. *Letras (Lima)*, 93 (137), 86- 101. <https://doi.org/10.30920/letras.93.137.7>. (2022)
- Fandrych, C., Hufeisen, B., Krumm, H., & Riemer, C. „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet“ in Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Verlag, S. 1-18. (2010)
- Flores, N., & Aneja, G. „Why Needs Hiding?“ Translingual (Re) Orientations in TESOL Teacher Education“. *Research in the Teaching of English*, 51(4), 441-463 (2017) Fritsch, K. Zur Situation muttersprachlichen Unterrichts und der muttersprachlichen LehrerInnen in der Wiener Sonderschule. Diplomarbeit der Magistra der Philosophie, Universität Wien. (2012)
- Fu, D., & Matuosh, M. „Focus on literacy“. *Oxford Key Concepts and Language Classroom Series*. Oxford: Oxford University Press. (2015)
- García, O. „From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world“. *Perspectives*, 34 (1), 5-9. (2011)
- Garcia, O., & Wei, L. „Translanguaging: Language, bilingualism and education“. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_7 (2014) Gevers, J. „Translingualism revisited: Language difference and hybridity in L2 writing“. *Journal of Second Language Writing*, 40, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.04.003>. (2018)
- Gogolin, I. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ in: Bausch/Königs/Krumm (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 55-61. (2004)
- Günther, B. & Günther, H. *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (2004)
- Holdway, J., & Hitchcock, C. „Exploring ideological becoming in professional development for teachers of multilingual learners: Perspectives on translanguaging in the classroom“. *Teaching and Teacher Education*, 75, 60-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.015>. (2018)
- Hornberger, N., & Link, H. „Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>. (2012)
- Hufeisen, B. & Riemer, C. Spracherwerb und Sprachenlernen: „Modelle und theoretische Ansätze“ in: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Verlag, S. 738–753. (2010)
- Kiernan, J., Meier, J., & Wang, X. „Translingual approaches to reading and writing“. *International Association for Research in L1 Education*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.04>. (2017)
- Matsuda, P. K. „The myth of linguistic homogeneity in US college composition“. *College English*, 68(6), 637-651. <https://doi.org/10.2307/25472180>. (2006)
- May, S. „Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn“ in May, S. (Hg.), *The multilingual turn* (pp. 7-31). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>. (2013)
- Romanowski, P. „Translanguaging in the Polish educational context: Lessons learnt from IB schools“. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12 (1), 5- 24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.795>. (2019)
- Schart, M., & Legutke, M. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*; Band 1 des Fort- und Weiterbildungsprogramms Deutsch Lehren Lernen. Stuttgart: Klett- Langenscheidt Verlag. (2012)
- Schmorré, M. „Sprachlernbiografien und Dominant Language Constellation“ in: DAAD (Hrsg) *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. Online unter: moodle.daad.de <https://10.31816.Dhoch3.2019.71>. (2019)
- Schneider, H. & Hollenweger, J. *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: SZH/SPC Verlag. (1996)
- Swan, M. „ELF and EFL: are they really different?“ *Journal of English as a Lingua Franca*, 1 (2), 379-389. <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0025>. (2012)
- Stötling, W. „Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung“ in: Leiprecht, R. & Kerber, A.: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S.235-263. (2005)
- Wei, L. „Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain“. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222- 1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. (2011)
- Wieser, S. Der Mutter- und Fremdsprachenunterricht der slawischen Sprachen in Niederösterreich. Diplomarbeit der Magistra der Philosophie, Universität Wien. (2015).
- Williams, C. „Secondary education: Teaching in the bilingual situation“ in Williams, C; G. Lewis, & C. Baker (Hg.), *The language policy: Taking stock, interpreting and appraising Gwynned's language policy in education* (pp.193-211). Llangefni: CAI (1996)

Ideen für den Sprachunterricht

Sammlung von kreativen und innovativen Übungen mit und ohne KI (= Künstlicher Intelligenz)

XIV. DaFWEBKON

Treffen wir uns?

22.-24.
Jan. 2025

Deutsch individuell:
Neue Wege,
Neue Horizonte

E-Book –
KI im
Sprachenlernen
[dafwebkon.com/
ki-ebook/](http://dafwebkon.com/ki-ebook/)

1

Gedichte & KI

Bilder zu Gedichten generieren und dann erraten lassen. TN (Teilnehmer:innen) erstellen eigene Gedichte und Bilder mit KI.

2

Memory

Memorykarten mit KI erstellen und danach gemeinsam spielen und Wortschatz üben.

7

Orang Utan zu Waldsterben

TN generieren ein Radiointerview mit Affen zum Thema Waldsterben

6

Rotkäppchen vor Gericht

TN spielen anhand eines KI-generierten Drehbuchs eine Gerichtsverhandlung mit Rotkäppchen.

5

Montagsmaler – im Wettstreit mit KI

Situation in einem Satz möglichst genau beschreiben. TN und KI setzen das parallel zeichnerisch um und vergleichen die Bilder.

8

Liebesbrief an einen Goldfisch

TN erstellen humorvolle Liebesbriefe und generieren mit den Texten KI Bilder.

4

WENN Hunde beißen ...

Tiere kommunizieren anders. Wenn..., dann... Sätze mit Tierbildern generieren und Verhalten erraten.

3

Mnemotechnik

Wörter mit KI generierten Bildern verankern: Die pitschnasse Ente öffnet die Tür.

9

Dialogpartnerin KI

KI übernimmt die Rolle des Gesprächspartners und führt mit TN Fachgespräche als Arzt, bei der Bewerbung etc.

10

Avatar-Modeschau

TN erstellen Avatare mit Insta3D und beschreiben diese im Speed-Dating-Format

12

Faltsatzgeschichte verfilmen

KI-generierte Bilder von Faltsatzgeschichten werden mit der Videoapp Capcut in bewegte Bilder umgesetzt

11

TV-Serie im Kurzformat

Mit der Videoapp Simpleshow Zusammenfassungen von z.B. Netflixserien generieren



dafwebkon.com/sprachuebungen-mit-ki/

AUCH INTERESSANT:

- › **Wortschatz-Challenge**
Aus vorgegebenen Buchstaben in Kleingruppen möglichst viele Wörter bilden.
- › **24 Türchen im Advent**
Gruppen teilen täglich Türfotos und Kommentare über WhatsApp. Lernende beantworten Fragen zur Tür und ihrem Umfeld.
- › **Gruppenfotos mit Pixton**
Avatare und Gruppenfotos mit Pixton erstellen. TN gestalten ihre Avatare, Pixton erstellt das Gruppenfoto. Ideal für Online-Unterricht
- › **Projekt: Digitale Ferien23**
Umfangreiches Projekt, das digitale Fähigkeiten fördert: kurzlinks.de/projekt-IOT
- › **Kommentierte KI-Tools**
KI Tools als Gesprächspartner, Text- oder Videoanalyse, Audioerstellung usw. kurzlinks.de/kitools-fuer-daf
- › **Digitale Collagen**
Mit kostenlosem Webtool Strange Garden kollaborativ Collagen erstellen.

Alemão para além da gramática, refugiados para além dos números: o filme “As nadadoras” na aula de DaF

Ana Luíza Fonseca Pimenta¹ | Colégio Humboldt (SP)

RESUMO

O ensino de Alemão como Língua Estrangeira (DaF, na sigla em alemão) não deve limitar-se ao ensino de gramática. É imprescindível, em uma aula moderna e em níveis mais avançados de proficiência, que se trate de temas atuais e relevantes no contexto internacional. A realidade de pessoas refugiadas é um deles. E o filme “As nadadoras” (Sally El Hosaini, 2022) pode ser um aliado nesse processo. Neste artigo, serão apresentadas as justificativas para tal escolha, junto a uma contextualização da escola e da turma onde a sequência didática foi colocada em prática e ao relato de como deu-se a aula final. Como resultado dessa sensibilização, foi desenvolvida uma ação para dar visibilidade a atletas refugiados e espera-se um olhar mais empático de alunos e alunas envolvidas em todo o projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Alemão como Língua Estrangeira. Ensino de línguas. Refugiados. As nadadoras. Empatia.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) sollte sich nicht auf die Vermittlung von Grammatik beschränken. In einem modernen Unterricht und auf höheren Leistungsniveaus ist es unerlässlich, sich mit aktuellen und relevanten Themen im internationalen Kontext auseinanderzusetzen. Die Realität der Flüchtlinge ist eins davon. Und der Film „Die Schwimmerinnen“ (Sally El Hosaini, 2022) kann dabei helfen. In diesem Artikel werden die Gründe für diese Wahl dargelegt, eine Kontextualisierung der Schule und der Klasse, in der die didaktische Sequenz umgesetzt wurde, und ein Bericht über den Ablauf der letzten Stunde präsentiert. Aufgrund dieser Sensibilisierung wurde eine Aktion entwickelt, um geflüchteten Sportlern Aufmerksamkeit zu schenken, und von den am gesamten Projekt beteiligten Schüler*innen wird eine einfühlsamere Perspektive (d.h. Empathie) erwartet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Deutsch als Fremdsprache. Sprachen lehren. Flüchtlinge. Die Schwimmerinnen. Empathie.

INTRODUÇÃO

Se partirmos de um pressuposto comum de que o objetivo dos aprendizes de língua alemã é *comunicar-se*, surgem questionamentos como: comunicar-se com quem? A respeito do quê? E como nós, professoras, podemos viabilizar isso? Com que intenção?

Não há dúvidas de que há de se levar em conta o nível de proficiência envolvido e questões pragmáticas que norteiam nosso trabalho. Fazer um pedido em um restaurante ou ser capaz de falar sobre seus *hobbies*, por exemplo, são situações que deixam pouco espaço para posicionamentos críticos ou para a criatividade, especialmente quando se é iniciante. Ao mesmo tempo, essas situações fazem parte da experiência de contato com outros falantes, seja de qual língua for, em praticamente qualquer país – e, conseqüentemente, também no contato com falantes de alemão. Não devem, portanto, ser ignoradas.

¹ Ana Luíza Fonseca Pimenta é germanista e professora de Língua Alemã formada pela Universidade de São Paulo (USP). Foi trainee no Colégio Humboldt – Die Deutsche Schule in São Paulo em 2023 e, atualmente, é professora de DaF na mesma instituição. anapimenta.prof@gmail.com

No entanto, ao alcançar níveis mais altos de proficiência, como o B2 (ou, até mesmo, em alguns casos, numa transição do B1 para o B2), faz-se necessário tratar de temas mais “sensíveis”, uma vez que são eles que permeiam a realidade e frequentemente tornam-se o assunto de conversas reais, com pessoas reais, em situações reais – algo que os textos e os áudios de livros didáticos apenas simulam, sem muito sucesso.

Quanto à capacidade de comunicação no nível B2, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas preconiza que o falante desse nível

É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. [grifos nossos]

Foi movida da crença de que o livro didático não trabalha temas relevantes da atualidade que estejam de acordo com o nível, nem fornece insumo suficiente para que alunos e alunas sejam capazes de falar sobre inconvenientes, que optou-se por elaborar uma sequência didática para as aulas de Alemão como Língua Estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache*, ou DaF, na sigla) que abordasse um tema extremamente atual e com o qual se é confrontado a todo momento na Alemanha: a realidade das pessoas refugiadas. A sequência culminou na exibição coletiva do filme “As nadadoras” (Sally El Hosaini, 2022),

passando por um trabalho intenso de aquisição de vocabulário e de sensibilização dos aprendizes.

O presente artigo se propõe a justificar a escolha do tema e apresentar, pormenorizadamente, a aula final, além de refletir sobre o uso de produções audiovisuais na sala de aula. Espera-se que, ao final dele, possamos responder aos questionamentos já aqui mencionados. O primeiro (aprender alemão para comunicar-se com quem?) é facilmente respondido: com qualquer pessoa que fale alemão. E isso inclui não apenas o “falante nativo ideal”, que anota os pedidos em um restaurante ou que inicia uma sempre simpática entrevista acerca dos hobbies do interlocutor, mas também refugiados, pessoas que se mostrem sensibilizadas pelo tema e até mesmo aquelas que demonstram incômodo frente à presença de refugiados na Alemanha.

DESENVOLVIMENTO

O COLÉGIO HUMBOLDT

Fundado por um grupo de alemães em uma padaria na Zona Sul de São Paulo, em 1916, o Colégio Humboldt tem 107 anos de uma história que passa por duas guerras mundiais – e, conseqüentemente, o fechamento de suas portas –, mudanças no cenário econômico e político tanto da Alemanha como do Brasil e uma pandemia. Atualmente, é uma escola particular de alto padrão, localizada no bairro de Interlagos, que contava, ao final de 2023, com 884 alunos e 84 professores, que lecionam disciplinas nos currículos brasileiro (A, também chamado de bilíngüe) e alemão (B,

também chamado internacional), da educação infantil ao ensino profissionalizante dual, em uma área de 60 mil m².

Sendo a escola um espaço onde se busca não apenas lecionar disciplinas para a obtenção de certificados e o ingresso no ensino superior, mas também formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a(s) realidade(s) e propor novas ideias, as equipes de professores do Colégio Humboldt têm se mostrado comprometidas com uma formação interdisciplinar, abrangente e com clara preocupação social. Não se trata, de forma alguma, de “doutrinação ideológica”. Com o aval – e, por vezes, até o incentivo – da diretoria, professoras e professores de todas as áreas desenvolvem projetos que vão muito além da pura exposição de conteúdos “brutos” e “neutros”. A data de acontecimentos históricos, fórmulas matemáticas ou, no caso do ensino de línguas, a gramática, não são deixadas de lado: são permeadas e aprofundadas por reflexões, discussões e tomadas de posicionamentos.

A crise de refugiados na Europa pode ser um tabu em outras instituições. Mas, em uma escola como o Humboldt, foi vista como um tema relevante e pertinente nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira.

A TURMA 121A DaF1

Seguindo os moldes dos *Gymnasien* na Alemanha e também em acordo com as diretrizes brasileiras de educação, o currículo A do Colégio Humboldt vai até o 12º ano (com a possibilidade de posterior ingresso no ensino profissionalizante dual) – o equivalente ao 3º ano do ensino médio.

Até essa série, espera-se que os alunos e alunas tenham atingido, no mínimo, o nível B2 – aferido pela prova de proficiência DSD II.

Em 2023, havia apenas um 12º ano no currículo bilíngue, identificado como 121A. Por ser um grupo grande (29 alunos) e bastante heterogêneo, ele era dividido em dois grupos menores nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira: DaF1 e DaF2. No primeiro, estavam 5 alunas e alunos que já foram aprovados no DSD II já no 11º ano, além de outros 10 que apresentavam, no começo do ano, interesse em refazer a prova e chances reais de serem aprovados. Sua professora titular era a germanista da USP Juliana Magyar Lopes, que não só gentilmente cedeu espaço nas suas aulas para que a sequência didática que será descrita a seguir, como também aconselhou, apoiou e tomou frente em diversos momentos para que ela fosse bem sucedida.

DaF1 era um grupo com um grande repertório de vocabulário e capaz de comunicar-se em alemão. Como acontece em qualquer grupo de aprendizes, havia aqueles e aquelas que apresentavam uma maior desenvoltura e havia quem ainda cometesse erros muito elementares e tivesse mais dificuldade de se expressar. Heterogêneo, como não poderia deixar de ser, mas sem que isso se tornasse um problema ou uma característica marcante da turma.

De fato, o que se observava na interação entre essas 4 meninas e esses 11 meninos de 16 a 18 anos, é que havia um clima de cumplicidade, incentivado pelo fim do período escolar que se aproximava, e pelas

tensões compartilhadas, inerentes a essa fase em que eles se encontravam: vestibulares, Enem, dúvidas quanto ao futuro profissional e, como estão em uma escola alemã, o DSD II (para 2/3 da turma) e a possibilidade do *Studienkolleg*². Além disso, havia as questões que não se ligam diretamente à escola, mas nela podem ser facilmente observadas, como relacionamentos amorosos, amizades, família, viagens, esportes e a construção da própria identidade. Se estivermos atentas e dispostas a ouvi-los, mesmo na posição de professoras é possível acessá-los em todos esses aspectos. E conhecer bem os alunos e alunas pode tornar o nosso trabalho muito mais fácil. É o que defendem Araujo e Voss (2009, p. 125):

Num nível mais pragmático, a preparação das aulas tem como pressuposto fundamental para o sucesso da atividade que o professor conheça seus alunos. O universo de valores dos alunos pode ser identificado quando o docente presta atenção aos comentários acerca de seus gostos, estilos de vida e ao que eles assistem na TV e no cinema. Assim, o professor pode saber qual é o tipo de filme, enredo e personagem com os quais os seus alunos podem se identificar.

O grupo não foi, portanto, escolhido aleatoriamente. 121A DaF1 já tinha uma predisposição para interessar-se por um filme que conta a história de refugiadas e havia uma expectativa de envolvimento dos adolescentes no que já tomava ares de projeto. Por óbvio, tampouco foi

escolhido aleatoriamente o filme a ser exibido.

O USO DE FILMES EM SALA DE AULA

Produções audiovisuais podem ser um recurso de ensino interessante em diversas disciplinas, inclusive em Alemão como Língua Estrangeira. O roteiro escrito para prender a atenção de quem assiste, os temas não raramente interdisciplinares, a oportunidade de ouvir/ler diálogos mais realistas do que os do livro didático e a abertura para uma infinidade de atividades após a exibição, são alguns dos motivos pelos quais os filmes podem ser aliados do professor na sala de aula.

Mas não deve se tratar, jamais, de apenas dar um *play* em uma tela. É imprescindível, para fins didáticos, que seja feita uma contextualização prévia, que sirva para a sensibilização dos aprendizes – sensibilização essa que será continuada ou consolidada pelo filme. Ainda segundo Araujo e Voss (2009, p. 122),

A linguagem cinematográfica é exemplar para demonstrar como o processo cognitivo acontece, especialmente para a relação ensino e aprendizagem em sala de aula. Esse processo é a base para um conhecimento que reconhece no outro um compartilhar de sentimentos, afetos, emoções, necessidades vitais, etc., dado justamente o realismo imaginário, que institui a linguagem cinematográfica. É por isso que o cinema, por manipular psicologicamente o espectador, provoca tais processos e pode se constituir, pedagogicamente, em um

² “*Studienkolleg* é um curso pré-universitário para pessoas estrangeiras ingressarem em uma universidade alemã. Ele dura entre 6 e 12 meses e é feito na Alemanha.” (Goethe-Institut)

acionador cognitivo, para consolidar, gramatical e semanticamente, o aprendizado de um idioma que extrapola a mera memorização de palavras e expressões linguísticas.

Nesse sentido, teve início uma sequência didática semanas antes da exibição de “As nadadoras”, na qual foram apresentados diversos dados sobre pessoas refugiadas em todo o mundo, mas com um evidente foco na Alemanha. Some-se a isso a necessidade de diferenciar refugiados de imigrantes, os motivos pelos quais as pessoas deixam seu país de origem (e quando isso configura o *status* de refugiado), a aquisição de novo vocabulário e o conhecimento de direitos como *Familiennachzug*³. Portanto, à ocasião da exibição do filme, a turma já estava preparada: conhecia e compreendia bem o contexto, além de certamente identificar-se com diversos aspectos das personagens principais.

A preparação para o filme

Embora Alemão como Língua Estrangeira não seja uma das disciplinas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há aspectos no documento brasileiro que dizem respeito a outras áreas, mas podem, de forma interdisciplinar, ser extremamente úteis nas atividades de DaF. Exemplo disso são os trechos que abordam, respectivamente, habilidades esperadas no estudo da Matemática e das Ciências Humanas no ensino médio:

(EM13MAT101) Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas

e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.). [grifos nossos]

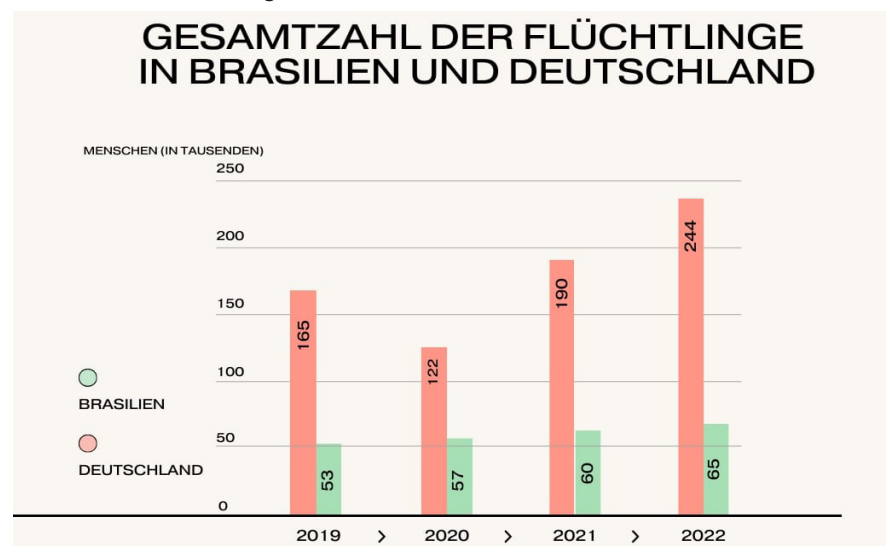
Em consonância também com uma das habilidades esperadas de falantes de alemão como língua estrangeira a nível B2/C1 (observável no exame DSD II), a análise e até a confecção de gráficos (comparando dados do Brasil e da Alemanha) foram momentos cruciais no processo de aprendizagem. O relatório de 2022 da Organização das Nações Unidas (ONU), chamado “Global Trends” e publicado em junho de 2023, foi a principal fonte utilizada. Por meio

dele, é possível ter acesso a dados como o gráfico que demonstra o crescimento do número total de pessoas deslocadas à força de 1991 a 2022 (quando chegou a impressionantes 108.400.000). Além disso, um gráfico intitulado “Principais países de acolhida”, também publicado na mesma data, destaca a Alemanha, com 2.100.000 pessoas deslocadas.

Por razões óbvias, a Alemanha frequentemente é mencionada nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira em uma escola alemã. E basta uma análise superficial do segundo gráfico para perceber que o tema da crise de refugiados justifica, mais uma vez, que o país europeu seja o foco: ele ocupa o 4º lugar no *ranking* de países que mais acolhem refugiados no mundo.

A habilidade de comparar as realidades brasileira e alemã vem sendo desenvolvida desde as séries iniciais no Colégio Humboldt, de diferentes maneiras e com diferentes graus de profundidade. Assim, foi sem grandes dificuldades que alunos e alunas elaboraram gráficos a partir dos dados coletados, como o que se segue.

Gráfico 1: Total de refugiados no Brasil e na Alemanha.



Fonte: trabalho de Pedro de Moraes Barros, Sayuri de Deus Cintra Sato e Victor Rime Romagna Ventre (2023), com base em relatórios da ONU.

³ Também chamado de *Familienzusammenführung*, é o direito à reunião familiar, nos casos previstos pela legislação da República Federativa Alemã. Para saber mais sobre o assunto, acesse: <https://www.integrationsbeauftragte.de/lib-de/ich-moechte-mehr-wissen-ueber/familienzusammenfuehrung/was-bedeutet-familiennachzug--1869314>.

A partir da exibição de um vídeo promovido pela Organização das Nações Unidas, que levanta o questionamento “por que números importam?”, foi feito o esforço de sensibilizar a turma 121A DaF1. Humanizar os números que eles descobriram, analisaram, compararam e escreveram em gráficos como o reproduzido acima. Os mais de 108 milhões de refugiados não poderiam ser apenas colunas em um gráfico de barras.

O filme “As nadadoras” (Sally El Hosaini, 2022)

O longa-metragem da diretora galesa-egípcia Sally El Hosaini estreou mundialmente no Festival de Toronto, dia 8 de setembro de 2022, e está disponível na plataforma de *streaming* Netflix. Tem classificação indicativa de 14 anos e 2 horas e 14 minutos de duração. Foi indicado nas premiações: BAFTA Film Award, na categoria “melhor filme britânico do ano”; Cinema for Peace Award, na categoria “cinema pela pomba da paz pelo filme mais valioso do ano”; BFE Cut Above Award, na categoria “melhor drama britânico editado”; Girls on Film Award, na categoria “melhor amizade feminina na tela”; e BAFTA Cymru Award, na categoria “melhor diretora”, vencendo nesta última.

Ora, por melhor avaliado que seja um filme em uma plataforma *online* e por mais indicado/premiado que ele seja, esses critérios não são suficientes para justificar a escolha de exibi-lo em sala de aula. E, no caso de “As nadadoras”, nem mesmo a velha desculpa de ter contato com o idioma que se aprende é suficiente, uma vez que são poucos os momentos em que se escuta alemão enquanto o assistimos. Na quase totalidade dos diálogos,

as personagens se comunicam em inglês ou em árabe. Mas a escolha é justificável e vai de acordo com o preconizado por Araujo e Voss (2009, p. 124):

Quando analisamos e selecionamos um produto audiovisual, precisamos saber o que pretendemos com seu uso em sala de aula e delimitar os objetivos, ao estabelecer até que ponto a escolha de um determinado filme consegue atendê-los. Além disso, deve haver uma ligação que adapte o tema às orientações específicas de caráter teórico-metodológico.

De fato, a escolha do filme foi mesmo anterior a todo o início da sequência e representou, desde o início, o ponto a que queríamos chegar, uma vez que o objetivo final era a conscientização e a sensibilização dos aprendizes. Longe de mero entretenimento ou aquisição de vocabulário (o que, como já comentamos, é impossível de se alcançar apenas com o filme em seu áudio original), vimos em “As nadadoras” a possibilidade de, enfim, humanizar os dados já coletados pelos próprios alunos e alunas. Ao conhecer a história real de uma garota na mesma idade que eles – mas que vive uma realidade completamente diferente da deles – e que vai para a Alemanha como eles sonham – mas por motivos totalmente diferentes dos deles –, esperava-se que 121A DaF1 se identificasse com as personagens e desenvolvesse um olhar mais empático para os refugiados.

O enredo é baseado na história real das irmãs Sara (interpretada por Manal Issa) e Yusra Mardini

(Nathalie Issa, irmã de Manal). As duas vivem na capital síria com sua família e são jovens como nossos adolescentes em São Paulo: vão à escola, comemoram aniversários, saem com amigos, cuidam de *pets*, vão a baladas e praticam atividades físicas. A preferida é, sem dúvidas, a natação. Seu treinador é seu pai, um ex-atleta profissional. Yusra é destaque em competições locais e nacionais e sonha em um dia nadar nas Olimpíadas, até que uma granada cai na piscina. Durante o treino de natação, Yusra está alheia à realidade que se desenrola fora da piscina, sem perceber completamente o tumulto que se formou. No entanto, seu pânico surge quando ela nota que uma granada, de forma lenta e ameaçadora, está prestes a tocar o fundo da piscina. Com os constantes barulhos de bombas, mísseis, tiros e granadas, a guerra passa a ser percebida como parte da vida cotidiana. (SOUZA e ZOLIN-VESZ, 2023, p. 88)

Os conflitos na Síria começam a escalar e a tomar proporções de guerra civil, e as duas resolvem fugir e refugiar-se na Alemanha. O objetivo é dar entrada no pedido de reunião familiar (*Familiennachzug*) e, com isso, viabilizar a migração do restante da família de forma legal e segura, uma vez que Yusra parece atender aos pré-requisitos do governo alemão.

O filme retrata, ainda, a longa e perigosa jornada desde a Turquia (para onde as meninas e um primo vão de avião, num primeiro momento) até Berlim. A bordo de um bote inflável superlotado, o motor para de funcionar e a embarcação inadequada

que deveria levá-las até a Grécia começa a inundar. Num ato corajoso, as nadadoras pulam no mar e terminam a travessia nadando, o que salvaria suas vidas, mas seria apenas o primeiro desafio enfrentado. Descaso da população local, falta de mantimentos, longas jornadas a pé, perseguições por cães de guarda e policiais de fronteira, abuso sexual, cansaço, medo e arrependimento ainda as acompanhariam até Berlim – onde novos desafios começavam. Por fim, Yusra realiza o sonho de nadar nas Olimpíadas do Rio de Janeiro em 2016, representando o recém-criado Time Olímpico de Refugiados (*Refugee Olympic Team*).

Há uma versão dublada em alemão na Netflix, mas optou-se pela exibição com o áudio original – em parte para não perder a atuação brilhante das irmãs Issa, mas também porque vimos a oportunidade de desenvolver uma outra habilidade: a de comunicar-se em alemão sobre uma obra produzida em outro idioma. É certo que tal habilidade faz parte da vida cotidiana: falantes de alemão não conversam apenas sobre produções alemãs. Ainda assim, havia legendas em alemão e todas as discussões anteriores e posteriores foram na língua-alvo do curso, mas nos pareceu adequado fazer uso do multilinguismo nas aulas do dia 19 de setembro – ocasião em que a sala de aula foi transformada em sala de cinema.

AS AULAS DE 19 DE SETEMBRO DE 2023

Tratou-se de uma “dobradinha”, isto é, uma aula dupla, que teve início pontualmente às 7h10. Os pri-

meiros 45 minutos foram dedicados à exibição da segunda parte do filme, após aproximadamente o minuto 80. No dia anterior, 121A DaF1 havia assistido até exatamente esse ponto. Concomitantemente, alunos e alunas respondiam a 10 questões de múltipla escolha que visavam checar a sua compreensão do enredo, com perguntas como: “como as irmãsardini e seu primo Nizar chegam na Alemanha?”, “em que cidade eles chegam?”, “qual é a reação dos alemães no filme?”, entre outras.

A partir do início da segunda aula (às 7h55), restavam apenas os emocionantes 5 minutos finais da obra sobre as irmãsardini, marcados por uma cena de tirar o fôlego. Após o término, houve um espaço para comentários acerca do filme. Talvez por estarem ainda “anestesiados”, pouco falou-se neste momento. Logo após, deu-se início à correção da folha de trabalho (*Arbeitsblatt*) com as 10 questões de múltipla escolha. Não houve grandes dificuldades na sua resolução: mesmo detalhes do enredo foram bem compreendidos.

A seguir, foram distribuídos aleatoriamente sete cartões com os seguintes termos:

- FAMILIENLEBEN / SCHWIMMTRAININGS MIT DEM VATER (vida em família / treinos de natação com o pai)
- KRIEG (guerra)
- FLUCHT (fuga)
- ANKOMMEN IN DEUTSCHLAND (chegada na Alemanha)
- SCHWIMMTRAININGS MIT SVEN (treinos de natação com Sven)
- STREBEN NACH FAMILIENZUSAMMENFÜHRUNG

(busca pela reunião familiar)

- OLYMPIADE (Olimpíadas)

De forma cooperativa, toda a turma DaF1 foi convidada a organizar esses termos em ordem cronológica, fixando-os na lousa, a fim de construir uma linha do tempo do filme. A comunicação deu-se, com a exigência da professora, somente em alemão.

Sobre o uso de linha do tempo como método, defendem Antz e Frieters-Reermann (2010, p. 34):

Die Zeitleiste ist als Instrument hilfreich, um einen längeren Zeitraum subjektiv zu erinnern: Welche Ereignisse waren in meinem Leben bedeutsam? Wie haben sie mein Denken und Handeln beeinflusst? Die Zeitleiste ist eine Aufstellung von gesellschaftlichen, politischen oder anderen für das jeweilige Thema relevanten Ereignissen an einem Zeitstrahl. Eine solche Zeitleiste kann von der Seminarleitung vorgegeben werden oder von den Teilnehmenden selbst erstellt werden.⁴

Munida dessa crença, a linha do tempo ainda seria aproveitada para a atividade seguinte, que teve um caráter mais produtivo do que receptivo. Dessa vez, foram distribuídas fichas, sempre com um duo de palavras, a saber:

- Schwestern – Syrien (irmãs – Síria)
- Vater – Trainer (pai – treinador)
- Damaskus – bombardieren (Damasco – bombardear)
- Freundin – tot (amiga – morta)
- entscheiden – fliehen (decidir – fugir)

⁴A linha do tempo é útil como ferramenta para lembrar subjetivamente um período de tempo mais longo: quais eventos foram significativos em minha vida? Como eles influenciaram meus pensamentos e ações? A linha do tempo é uma lista de eventos sociais, políticos ou outros relevantes para o respectivo tópico em uma linha do tempo. Esse cronograma pode ser especificado pela professora ou criado pelos próprios participantes.” [tradução nossa]

- Boot – Griechenland (barco/ bote – Grécia)
- sinken – schwimmen (afundar – nadar)
- Bus – Berlin (ônibus – Berlim)
- Burokratie – Flüchtling(e) (burocracia – refugiado(s)/ a(s))
- Trainer (Sven) – erlauben (treinador (Sven) – permitir)
- wohnen – Schwimmverein (morar – clube de natação)
- 18 – Zeit (18 – tempo)
- Familie – Burokratie (família – burocracia)
- Rio – Flüchtlingsteam (Rio – Time de Refugiados)
- schwimmen – gewinnen (nadar – vencer)
- enttäuschen – Hoffnung (decepcionar – esperança)

Cada aluno e aluna foi responsável por elaborar uma frase que resumisse algum aspecto do filme, contendo as duas palavras. Para tanto, foram distribuídas fichas de papel, onde as frases deveriam ser escritas. Foi dada a instrução de que os verbos deveriam ser conjugados no presente do indicativo, por ser a conjugação típica de uma sinopse. Assim, eles foram convidados a ler suas frases em voz alta e posicioná-las logo abaixo dos termos que compunham a linha do tempo, de acordo com o conteúdo do que tinham escrito.

Era esperado que, quem tivesse, por exemplo, o duo de termos *enttäuschen* (decepcionar) e *Hoffnung* (esperança), formulasse uma frase como: “*Die Schwestern werden sehr enttäuscht, weil die Familienzusammenführung nicht klappt, aber sie verlieren die Hoffnung*

nicht, ihre Familie wiederzusehen”⁵ e depois a posicionasse abaixo do cartão que dizia “*STREBEN NACH FAMILIENZUSAMMENFÜHRUNG*” (busca pela reunião familiar), na linha do tempo. De fato, esse mesmo exemplo foi projetado na lousa, em uma apresentação de *slides* preparada para auxiliar no andamento da aula.

Esse foi um momento em que a aula não fluiu tão bem como esperado. Ao ler as frases em voz alta, era difícil escutar uns aos outros ou mesmo exigir concentração dos colegas, que rapidamente se entediaram e se distraíram ou simplesmente continuaram trabalhando em suas próprias frases. Erros também passaram despercebidos. Uma solução simples – e provavelmente eficiente – seria promover uma escrita colaborativa: criar um documento *online* e instruir os aprendizes a digitar ali as suas frases, que poderiam ser exibidas em tempo real, projetadas. Assim, todos teriam acesso ao que os outros escreveram, repetições e erros seriam evitados, e o documento teria ares de sinopse do filme, o que muito combinaria com toda a proposta de trabalhar com uma produção audiovisual em sala.

A última fase da aula consistiu em uma reflexão com o mote: “*Zu flüchten bedeutet auch vieles zurückzulassen*”⁶, retomando uma frase que compunha um vídeo promovido pela ONU, assistido e discutido em uma das aulas anteriores. A partir disso, nos ocupamos do verbo *verzichten*, que significa “abdicar”, “abrir mão de”. Com a projeção de uma das cenas mais marcantes do filme, na qual Yusra abre mão de suas medalhas no bote

(com o intuito de deixá-lo mais leve e evitar que ele afunde), os aprendizes foram confrontados com a frase “*Yusra verzichtet auf ihre Medaillen*”⁷. Tal verbo é sempre acompanhado da preposição *auf* e exige um complemento no acusativo, estrutura essa que foi treinada, oralmente, a partir de cenas do filme “As nadadoras” e comportamentos das personagens. A partir da pergunta “*Worauf verzichten Sara und Nizar?*”⁸, projetada na apresentação de *slides*, alunos e alunas refletiram brevemente, discutiram em duplas e compartilharam suas respostas com todo o grupo (método conhecido como *Think-Pair-Share*). Foi feita uma provocação, no sentido de incentivá-los a também se pensar em bens imateriais (dos quais refugiados se veem forçados a abrir mão), ao que alunos e alunas chegaram a conclusões como: família, amigos, carreira, estudos, entre outros. Mais tempo para essa fase (ou até mesmo deslocá-la para a aula seguinte) seria altamente desejável, a fim de promover uma discussão com mais qualidade e uma reflexão mais aprofundada.

DESDOBRAMENTOS

Estando as professoras responsáveis pela disciplina de Alemão satisfeitas com o engajamento da turma 121A DaF1, deu-se início ao “Projeto R.O.T.”: a criação de uma página no Instagram, sobre o Time Olímpico de Refugiados (*Refugee Olympic Team*, daí a sigla R.O.T.). Os aprendizes se auto-organizaram e cada um ficou responsável por um *post*. Em sua maioria, eles apresentam um atleta

⁵ “As irmãs ficam muito decepcionadas porque a reunião familiar não dá certo, mas não perdem a esperança de ver sua família novamente.”

⁶ Fugir também significa deixar muita coisa para trás.

⁷ Yusra abdica de suas medalhas.

⁸ Do que Sara e Nizar abrem mão?

olímpico, mas há também postagens sobre o rendimento da equipe até o momento atual, explicações acerca do que é um refugiado, além de fatos e dados sobre essas pessoas no Brasil e na Alemanha. Até a escrita deste artigo, a página já contava com 71 seguidores e 16 publicações. O engajamento – no sentido em que se usa nas redes sociais, isto é, a aferição de curtidas, comentários, compartilhamentos e interações em geral – é notável: há postagens em que os próprios atletas olímpicos interagiram e agradeceram pelo apoio.

O projeto não apenas conversa em uma linguagem muito conhecida dos adolescentes (a das redes sociais), como leva para além dos muros da escola o trabalho feito em sala de aula, permitindo que mais pessoas tenham contato com o que é ensinado, aprendido e produzido no Colégio Humboldt. E para que isso acontecesse de forma ainda mais efetiva, foi feita uma parceria com o professor de Língua Inglesa, que supervisionou a tradução dos *posts* para o inglês. Isso permitiu, também, que os atletas que não se refugiaram na Alemanha ou que não dominam o idioma alemão pudessem compreender o que era dito sobre eles. Se buscamos incentivar a integração, o multilinguismo é essencial.

Por fim, divididos em grupos menores, alunos e alunas organizaram pequenas “exposições” (*Führungen*), visitando outras turmas do currículo A e expondo cartazes que produziram para este fim – muito semelhantes aos *posts* do Instagram. Na oportunidade, falaram sobre conceitos essenciais

que circundam o tema (como a diferença entre imigrantes e refugiados, as razões para a fuga, entre outros), apresentaram alguns atletas e finalizaram recomendando o filme. Foram produzidas, por eles próprios, questões sobre a exposição, que foram distribuídas à sua audiência. Ao final, fizeram uma correção conjunta, discutiram alguns pontos e esclareceram dúvidas. Tudo em alemão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas estrangeiras é frequentemente reduzido ao estudo de gramática e listas de vocabulário, herança do Método de Gramática e Tradução. As críticas ao método, no entanto, nem sempre são acompanhadas de uma proposta concreta de aulas com um foco verdadeiramente comunicativo, que se aproximem das interações entre falantes de uma língua na vida real. O falante nativo ideal, sempre simpático, sempre disposto a ajudar e a conversar sobre temas sem qualquer profundidade, existe apenas nos áudios gravados para livros didáticos nos níveis iniciais. No nível B2 essa ideia já deveria ter sido desconstruída há tempos. Falantes reais discutem, emitem opiniões próprias, refletem acerca de temas atuais, discordam entre si, tentam convencer seus interlocutores, comparam realidades e até assistem filmes em plataformas de *streaming*. E tudo isso, de alguma forma, é preconizado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Ao mesmo tempo, o documento europeu não deve ser o único norteador do nosso trabalho enquanto professoras. Mesmo a BNCC não prevendo o ensino de Língua Alemã, há habilidades desenvolvidas em outras disciplinas que podem muito bem ser incorporadas nas nossas aulas, na medida em que elas promovem a formação de cidadãos críticos e capazes de comparar diferentes culturas e realidades com a sua própria – o que também deveria ser um dos objetivos ao ensinar/aprender uma língua estrangeira.

A crise dos refugiados é um tópico sensível e não ousamos propor uma solução imediata. O que propomos é a conscientização de que estamos tratando de pessoas em situação de vulnerabilidade, por vezes extrema, e que é necessário dialogar, respeitar, e incluir. Esporte e educação são caminhos para essa inclusão. Caminhos que, a todo momento, se encontram e seguem em paralelo.

O número – que, agora sabemos: não é apenas um número – de refugiados só aumenta e a discussão fica cada vez mais acalorada na Alemanha. Se não somos capazes, como educadoras, de cessar conflitos e impedir perseguições em lugares onde as pessoas sentem que precisam fugir para viver, que possamos, pelo menos, conscientizar nossos alunos e alunas para a existência dessa realidade. E que, ao conversar sobre esse tema, eles sejam capazes de demonstrar empatia e apresentar argumentos para defender seus pontos de vista – até mesmo em alemão. ■

REFERÊNCIAS

- ACNUR – AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. “Dados sobre refúgio”. 2023. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Último acesso em: 20 nov. 2023.
- ANTZ, Eva-Maria. FRIETERS-REERMANN, Norbert. “Intergenerationelle Bildungsarbeit: Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis”, In: *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56(1), 33-35. 2010.
- AS *NADADORAS*. Direção de Sally El Hosaini. Produção de Ali Jaafar, Tim Bevan, Eric Fellner, Tim Cole. Reino Unido, Bélgica e Turquia: Netflix, 2022. (134 min.), color.
- ARAUJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. “Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa”, *Conexão – Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. TRIM, John; NORTH, Brian; COSTE, Daniel (org.). ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel do; SOARES, Nuno Verdial (trad.). Lisboa: Asa, 2001.
- GOETHE-INSTITUT. “Studienkolleg”. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/pqe/ost.html#accordion_toggle_275572_4>. Último acesso em: 12 nov. 2023.
- INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE. BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. “Was bedeutet Familiennachzug?” Disponível em: <<https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/ich-moechte-mehr-wissen-ueber/familienzusammenfuehrung/was-bedeutet-familiennachzug--1869314>>. Último acesso em: 18 nov. 2023.
- SOUZA, Daniele dos Santos de. ZOLIN-VESZ, Fernando. “Da Síria bélica à Europa da paz: o discurso neo-orientalista em (auto) biografias de refugiadas sírias”, *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 15, n. 36, p. 79 - 93, set./dez. 2023

Kinderleicht Deutsch lernen!



Jetzt alle Lehrwerke entdecken:
www.klett-international.com

Die Miniprofis bereiten Kinder ab 5 Jahren in drei Bänden sanft auf A1 vor!

Sprachen fürs Leben!



O ensino centrado em quem aprende: Reflexões sobre a promoção da autonomia no ensino de alemão como LE no contexto escolar

Mariana Barbosa de Amorim | Colégio Visconde de Porto Seguro (SP)

RESUMO

Este trabalho busca propor uma reflexão sobre a autonomia no ensino de alemão como língua estrangeira (LE) no contexto escolar. Partindo do contexto de uma proposta de ensino desenvolvida com uma turma de 5o ano do Ensino Fundamental e de uma discussão teórica sobre o conceito de autonomia e suas aplicabilidades no ensino de alemão como LE, identifiquei elementos da proposta desenvolvida que promovem a autonomia, em um sentido mais restrito ao contexto de planejamento e execução de aulas e que passam por princípios didático-metodológicos e métodos e técnicas de ensino. A promoção da autonomia em sentido mais amplo passa, em vista disso, por outras dimensões do ensino, que exigem uma postura docente curiosa, inquieta, ousada e engajada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de alemão como LE. Autonomia. Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a refletir sobre a questão da autonomia no ensino de alemão como língua estrangeira (LE) no contexto escolar e a identificar caminhos e possibilidades para sua promoção. Parto de uma breve reflexão teórica sobre temas que perpassam a questão da autonomia e discuto uma proposta de ensino desenvolvida com uma turma de 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada, apresentando em seguida considerações sobre a mesma.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esta conhecida afirmação de Paulo Freire (FREIRE, 2010, p. 22) traduz a importância de não centrar o ensino no conteúdo a ser ensinado, mas colocar os conteúdos quase como consequências do processo de aprendizagem, a serviço dos sujeitos, que são protagonistas neste processo e se relacionam com eles na busca por compreender o mundo (FREIRE, 2010). A professora e o professor entram como mediadores deste processo, motivando e incentivando as alunas

e os alunos em sua relação com o mundo e com os conhecimentos, que no ensino de alemão como LE passam tanto por aspectos linguísticos como por aspectos culturais e históricos, além dos pedagógicos e emocionais (LEFFA, 2016).

Na realidade do trabalho docente na escola, vemos diversos fatores que influenciam, e com frequência dificultam, um trabalho de mediação que seja centrado na promoção da autonomia das alunas e dos alunos: questões curriculares, número e tamanho das turmas, carga horária e distribuição de aulas, orientação preponderante no livro didático, provas de proficiência, relação com as famílias, dedicação a projetos e eventos. Junto a isso soma-se a insegurança, particularmente comum no período de inserção profissional, mas que segue se fazendo presente, impedindo que a professora e o professorousem mais em suas aulas. É também pensando nesses condicionantes do trabalho docente e seus efeitos na promoção da autonomia que elaboro o tema neste trabalho.

A QUESTÃO DA AUTONOMIA

Gostaria de iniciar esta reflexão teórica trazendo primeiramente e mais uma vez Paulo Freire, neste momento não para conceituar autonomia, mas para poder despertar uma *curiosidade* para o termo. Para Freire, todas as pessoas podem ser sujeitos do processo de aprender, e portanto quem ensina também aprende, sempre: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2010, p. 24). Para ele, o processo de aprender pode despertar no aprendiz uma curiosidade crescente e criadora, que, no rigor do trabalho de quem ensina-aprende, permite a transição de uma curiosidade que ele chama de “ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua caracteriza o senso comum, que não deve ser ignorado ou desconsiderado, mas que com frequência deve ser superado em prol de uma compreensão sobre o mundo e seus fenômenos, cabendo aqui, por exemplo, no âmbito do ensino de alemão como LE, os fenômenos linguísticos e culturais. Como professoras e professores, portanto, como podemos fazer com que nosso desejo de promover a autonomia de alunas e alunos transite de uma visão de senso comum sobre autonomia para uma curiosidade epistemológica sobre ela?

Ao refletir sobre o complexo conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, Leffa (2016) apresenta algumas restrições de ordem prática que ela enfrenta e que eu gostaria de trazer e comentar brevemente aqui, em diálogo com outras concepções sobre o tema.

O primeiro âmbito de restrições está relacionado à aluna e ao aluno:

aprender uma língua estrangeira exige interesse e motivação de quem aprende e, no contexto de ensino escolar mais tradicional, a efetiva aprendizagem da língua depende da “autonomia” de alunas e alunos em buscarem adquirir conhecimento funcional da língua estrangeira fora da sala de aula. Entendo que esta autonomia que coloco entre aspas se relaciona a uma visão de senso comum de que ela é sinônimo de independência e capacidade de reger-se por si mesmo. Partindo deste emprego usual do termo, Franco (2013) reflete sobre diferentes conceitos de autonomia, que no ensino-aprendizagem de línguas são bastante associados à autonomia do aprendiz e à sua habilidade de cuidar da própria aprendizagem, mas que também pode ser visto de forma mais ampla, de envolvimento com o ambiente social no qual se está inserido. Entendendo a educação como ato comunicante, esta perspectiva se aproxima do entendimento de Freire (2010), de autonomia como dependência e como processo co-participado, o que comentarei melhor mais para frente nesta seção.

O segundo âmbito discutido por Leffa (2016) está na professora e no professor, que precisam constantemente tomar decisões sobre o planejamento, execução de aulas, avaliação, e que tradicionalmente buscam assumir e manter o controle da sala de aula para garantir que suas decisões se concretizem:

Muitos professores sentem-se inseguros em abrir mão do controle da sala de aula. [...] Quando se passa o controle da aprendizagem para o aluno, está-se dando a ele a liberdade de escolher. Essa escolha envolve,

por exemplo, o direito do aluno em escolher como deseja usar o material didático disponível, de estabelecer seus próprios objetivos, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher o tema de casa, de se auto-avaliar etc. Os alunos não vão mais todos juntos aprender o mesmo conteúdo do mesmo jeito. [...] Na aula autônoma, o professor precisa aprender que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle com (sic) em termos de conhecimento. Não é mais o dono do saber, que tipicamente só faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor. (LEFFA, 2016, p. 297)

Complemento a reflexão do autor retomando a ideia de autonomia como dependência e co-participação: a dependência de alunas e alunos em relação à professora, ao professor, deve ser reduzida, sim, e, nesse processo, deve ser construída uma co-dependência, para que todo mundo que está ali, junto, aprendendo, possa se ajudar nesse processo. No ensino de alemão como LE se fala, por exemplo, de abordagens metodológicas como a da co-construção (Ko-Konstruktion) e da co-ação (Ko-Aktion), nas quais o aprendizado se dá no trabalho colaborativo e na promoção

de uma comunidade de aprendizagem (LUNDQUIST-MOG; WIDLOK, 2015).

Por fim, o terceiro âmbito discutido por Leffa é o da escola como instituição, que tradicionalmente impõe modos de funcionamento e oferece condições para o ensino que restringem a autonomia, destacando em particular os currículos, que frequentemente são bastante fechados, e defendendo uma educação mais diversificada. Neste trabalho, busco dialogar com isso a partir de alguns princípios que a professora e o professor podem colocar em prática e experimentar no contexto de sala de aula, buscando superar ou amenizar certos condicionantes para promover uma “aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço” e que “só é possível com autonomia” (LEFFA, 2016, p. 302).

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS-METODOLÓGICOS

Retomando a compreensão freireana de educação como ato comunicante, nos aproximamos, no contexto do ensino de línguas estrangeiras, do emprego da abordagem comunicativa, apresentada e discutida por autores alemães como Neuner e Hunfeld (1993) e, mais recentemente, pelo brasileiro Wilson Leffa (LEFFA, 2016). Não vou entrar aqui em uma discussão sobre esta abordagem, mas ela serve de base para o trabalho atual com o ensino de alemão como LE e se relaciona

com diversos princípios didático-metodológicos, que funcionam como diretrizes para o trabalho da professora e do professor (ENDE *et al.*, 2013). Para atender ao objetivo deste trabalho, opto por mencionar e comentar dois destes princípios: o da orientação às alunas e aos alunos (*Lernerorientierung*) e o da orientação para a ação (*Handlungsorientierung*).

Na orientação às alunas e aos alunos (*Lernerorientierung*) são levadas em consideração tanto as individualidades, interesses e necessidades de quem aprende, como aspectos mais coletivos, relacionados ao grupo de aprendizagem e sua vida cotidiana (*Lebenswelt*), tudo isso conduzindo ao seu protagonismo no processo de aprendizagem da língua (ENDE *et al.*, 2013). Para isso, materiais diversificados, uso de diversas formas sociais e possibilidades de escolha por parte das alunas e dos alunos devem ser empregados em aula. Professoras e professores que buscam seguir este princípio em suas aulas tendem a ver seu papel tradicional na sala de aula, de aulas mais expositivas e frontais, ser aos poucos reorientado para um papel de mediar, aconselhar, acompanhar, incentivar e dar estímulos, descentralizando este papel inicial mais “autoritário” e promovendo o trabalho mais colaborativo e autônomo na sala de aula.

Na perspectiva da orientação para a ação (*Handlungsorientierung*), alunas e alunos são vistos como membros ativos da sociedade e são incentivados a agir em diferentes contextos sociais e, assim, desenvolver suas competências, especialmente as comunicativas. No contexto de ensino de alemão como LE, este princípio fomenta a capacida-

de de comunicação na língua estrangeira em situações autênticas, que podem ser simuladas em sala de aula e preparam alunas e alunos para o uso da língua em contextos reais (ENDE *et al.*, 2013).

Dois princípios complementares que dialogam com a questão da autonomia no ensino de alemão como LE são o princípio da promoção da autonomia do aluno (*Förderung von Lernerautonomie*) (ENDE *et al.*, 2013, p. 30), por meio do qual “os alunos recebem (em contextos de ensino) suporte para lidar de forma consciente e autorreflexiva com seu próprio aprendizado” (tradução própria)¹, e o princípio da orientação para a interação (*Interaktionsorientierung*) (ENDE *et al.*, 2013), que promove a ação independente em contextos sociais nos quais a cooperação e a compreensão mútua são estabelecidas, o que também dialoga com as abordagens metodológicas da co-construção e da co-ação, citadas anteriormente.

A utilização de princípios didático-metodológicos como os comentados acima não garante um trabalho efetivo e autônomo com a língua no ensino de alemão como LE, visto que diversos condicionantes influenciam este processo e podem dar a esses princípios e à autonomia um caráter “utópico”. Eles servem, entretanto, de horizontes importantes para organizarmos nosso trabalho como professoras e professores de alemão como LE nos diversos contextos. Tendo isso em vista, parto agora para uma breve apresentação da proposta de ensino desenvolvida e uma análise na qual estabeleço pontes com esta discussão teórica.

¹ „(...) sollen Lernende dabei unterstützt werden, (in Unterrichtskontexten) bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen“

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

A proposta de ensino aqui discutida corresponde a uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos desenvolvida com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola privada. A turma era composta de 13 (treze) alunas e alunos, que em sua maioria frequentavam a escola há alguns anos e portanto, apesar de terem o português como primeira língua, já tinham um histórico com o aprendizado da língua alemã, demonstrando habitualmente bastante motivação e dedicação para seu aprendizado. A turma tinha no total três aulas semanais que contemplam a língua alemã, sendo duas delas de alemão como LE e uma de cultura alemã. As aulas seguiam o planejamento anual e os ajustes do grupo de docentes da área de alemão.

A aula estava inserida na sequência didática (*Unterrichtsreihe*) do terceiro módulo do livro didático (*Modul 3 „Alles Gute!“*), o qual incluía as lições 5 e 6 (BOVERMANN; GEORGIAKAKI; ZSCHÄRLICH, 2019). Na lição 5, anterior, foram trabalhados os temas aniversário (*Geburtstag*) e rotina diária (*Tagesablauf*), este servindo de link para introdução do tema da presente aula.

A lição 6 do livro didático tinha início com o tema moradia (*Wohnen*), trazendo como objetivo que as alunas e os alunos pudessem falar sobre sua moradia (*über seine Wohnung/ sein Haus sprechen*), e seguia com outros temas que conduzem a outros objetivos comunicativos, dos quais seriam idealmente trabalhados após esta aula: como dar um conselho (*einen Ratschlag geben*), descrever uma pessoa (*eine Person beschreiben*) e informar o próprio endereço e

número de telefone (*die eigene Adresse und Telefonnummer angeben*) (BOVERMANN; GEORGIAKAKI; ZSCHÄRLICH, 2019, p. 4). Resumidamente, ao final desta sequência didática as alunas e os alunos deveriam ser capazes de compreender e reagir a formulações sobre moradia e características pessoais.

Para atender ao planejamento, os conteúdos referentes ao tema moradia foram organizados de forma que ele fosse trabalhado em duas aulas: na primeira delas, aqui descrita e analisada, foram trabalhados o vocabulário sobre o tema e estruturas frasais já conhecidas para sua descrição e na segunda seria introduzida a compreensão de um anúncio (*Anzeige*), que trata da busca de uma casa/apartamento para a gravação de um filme e já faz uma conexão com outro tipo de anúncio, para busca de elenco para um filme, e com os demais objetivos da lição.

Esta aula corresponde, portanto, a uma introdução ao tema moradia e, ao final, as alunas e os alunos deveriam ser capazes de nomear e descrever os cômodos de um apartamento/ uma casa. Primeiramente, os alunos lidaram com o campo de palavras sobre o tema, reconhecendo e assimilando palavras e praticando sua pronúncia. Em seguida, foram ativados conhecimentos prévios das alunas e dos alunos de palavras simples, que foram usadas para a descrição de um apartamento, de modo que todo mundo pudesse entender um texto sobre o assunto em uma etapa posterior e transferir o que aprenderam para um “esqueleto” de uma casa e consolidar o que foi aprendido oralmente. A seguir faço uma breve descrição de cada uma das cinco fases consideradas e desenvolvidas

nessa aula, para em seguida comentar analiticamente elementos dessas fases que se aproximam à questão da autonomia, conforme apresentada na discussão teórica.

Chegada na aula

Na tradicional rotina de início de aula, que contempla uma pequena rodada de comunicação oral em língua alemã, para saber como todo mundo está, seguida da leitura da rotina da aula (*Tagesplan*), foi incluída, como forma de introduzir o tema, a pergunta “Você mora em uma casa ou em um apartamento?”, para a qual as alunas e os alunos poderiam responder “Eu moro em uma casa” ou “Eu moro em um apartamento”. Tanto a pergunta quanto as possíveis respostas estavam projetadas na lousa em alemão e poderiam ser compreendidas com auxílio de imagens, configurando-se, portanto, como um pequeno exercício reprodutivo semi-aberto (*halboffene Übung*) (Figura 1) e que foi conduzido em cadeia, de forma a permitir que as alunas e os alunos conversassem entre si e não precisassem sempre voltar sua atenção para a professora.

Figura 1: Informações projetadas para a rodada de início de aula.



Fonte: autora (Imagens: Pixabay)

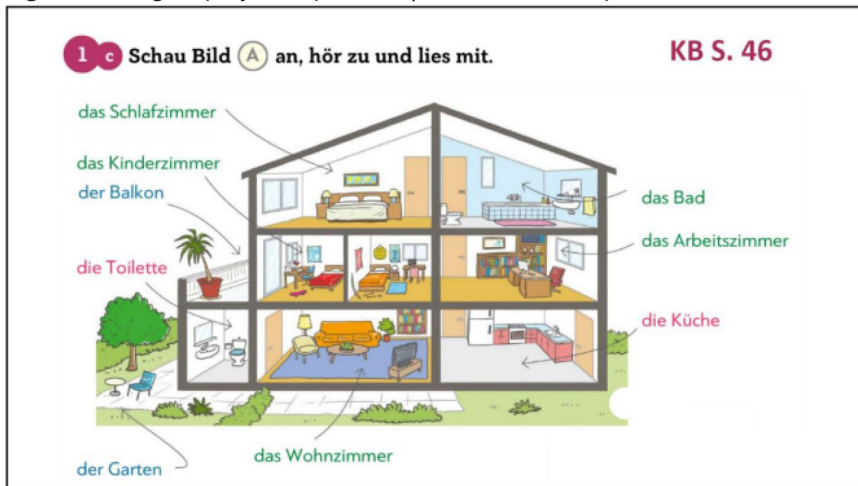
Aquecimento

Para o aquecimento, foi retomado o campo de palavras de aulas anteriores, sobre a rotina diária (*Tagesablauf*), e as alunas e os alunos

Figura 2: Cartas distribuídas aos alunos para o aquecimento em duplas.

Hier frühstücken wir.	Hier schlafen wir aus.
Hier sehen wir fern.	Hier putzen wir unsere Zähne .
Hier machen wir die Hausaufgaben .	Hier spielen wir Fußball .
Hier schlafen unsere Eltern.	Hier spielen wir.

Fonte: autora.

Figura 3: Imagem projetada para o aquecimento em duplas.

Fonte: adaptado de Bovermann, Georgiakaki e Zschärlich (2019, p.46).

deveriam, em duplas, associar uma atividade diária com um cômodo da casa. Cada dupla recebeu uma carta com o nome de uma atividade em alemão, como “Aqui nós tomamos café da manhã” ou “Aqui nós assistimos televisão” (Figura 2), e a casa foi projetada na lousa como imagem e com os respectivos nomes dos cômodos (que poderiam ser novidade para a turma, mas a imagem serviria de auxílio para a semantização) (Figura 3). Aqui houve um estímulo à tomada conjunta de decisões nas duplas, uma vez que muitas atividades podem ser realizadas em diferentes cômodos. Ao chegarem a uma decisão, as próprias duplas vinham à frente para afixar a

carta no cômodo correspondente, e foi conduzida uma pequena discussão sobre os resultados, na qual os nomes dos cômodos também foram apresentados e semantizados.

ELABORAÇÃO E ASSIMILAÇÃO DO NOVO VOCABULÁRIO

Nesta etapa, o trabalho passou a ser voltado para o nome dos cômodos da casa e sua pronúncia. Foi uma fase mais centrada na figura docente, mas com foco na apresentação da pronúncia das palavras, que foi feita seguindo a perspectiva do método *Total Physical Response* (TPR), no

qual “as alunas e os alunos não reagem ou respondem a um estímulo linguístico no idioma-alvo, mas (...) demonstram sua compreensão do significado do vocabulário ou das estruturas por meio de reações físicas e processam esse significado” (tradução própria)² (LUNDQUIST-MOG; WIDLOK, 2015, p. 28). As palavras correspondentes aos cômodos da casa foram sendo apresentadas e repetidas, sendo utilizados diferentes tons e velocidades de voz, acompanhados de um gesto. As alunas e os alunos deveriam reagir ao que eu falasse, fazendo o gesto correspondente e, numa rodada posterior, tentando reproduzir oralmente com o mesmo tom e velocidade.

Praticando o novo vocabulário com um exercício

Para associar o novo vocabulário aprendido a conhecimentos prévios da turma, foi elaborada uma folha de exercício reprodutivo fechado (*geschlossene Übung*) (Figura 4), no qual as alunas e os alunos deveriam identificar qual informação descritiva em alemão correspondia ao respectivo cômodo da mesma casa projetada na lousa, como “A casa tem () dois () cinco cômodos” ou “O banheiro é () rosa () azul”. As palavras utilizadas para a descrição já eram de conhecimento da turma. Buscando considerar a diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*), aquelas/es que concluíssem a atividade antes do tempo poderiam formular uma frase nova descrevendo algum cômodo. Ao final, seria feita a correção da folha com auxílio da turma.

² „Lernende reagieren oder antworten auf einen sprachlichen Impuls eben nicht zielsprachlich, sondern (...) zeigen Lernende durch physische Reaktionen ihr Verständnis der Bedeutung von Wortschatz oder Strukturen und verarbeiten diese Bedeutung“

Figura 4: Folha de exercício.

Heute ist _____, der _____.

KB S. 46: Schau das Bild A aus der Übung 1b.
Wie ist das Haus/die Wohnung? Markiere.

1. Das Haus hat () zwei () fünf Zimmer.
2. Das Bad ist () rosa () blau.
3. Das Kinderzimmer ist () klein () groß.
4. Im Haus ist () eine () keine Toilette.
5. Ich finde die Küche () schön () blöd.
6. _____.

Fonte: autora.

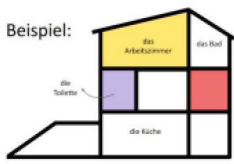
Consolidação do que foi trabalhado









Como forma de consolidar o aprendizado, a turma iniciou um trabalho em grupos. Foram projetadas informações sobre uma nova casa, na forma de um texto escrito em primeira pessoa, com alguns elementos visuais destacados, como cores e emojis, para auxiliar a compreensão (Figura 5). Os grupos receberam, cada um, um “esqueleto” de uma casa em uma folha em formato A3 (Figura 6) e

deveriam transpor nele as informações do texto projetado, utilizando lápis e canetas, pretas e coloridas. Para isso, também deveriam conjuntamente tomar decisões sobre a distribuição dos cômodos na casa, que poderiam ser alocados em diferentes locais, desde que todos fossem contemplados. Ao final, os grupos seriam chamados à frente para descreverem sua casa, e nesta etapa seria estimulada a produção oral e verificada sua aprendizagem.

Figura 5: Imagem projetada com informações para o trabalho em grupos.

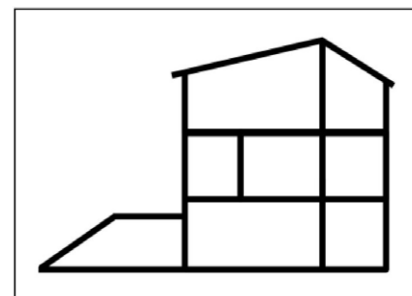
Wie ist das Haus?
(Gruppenarbeit)

Beispiel: 

Ich und meine Familie  wohnen in einem Haus . Das Haus ist schön und hat **4 Zimmer**. **Das Wohnzimmer** und **das Schlafzimmer** meiner Eltern  sind **groß**, aber mein Zimmer  (**das Kinderzimmer**) und **das Arbeitszimmer**  sind **klein**. **Die Küche**  ist auch **klein** und **orange**. Mein Zimmer ist **gelb**, denn ich liebe **gelb**! Im Haus ist auch **das Bad**  (**blau**) und **eine Toilette**  (**grün**). Ich spiele im Garten, aber **der Garten** ist zu **klein**!

Fonte: autora.

Figura 6: “Esqueleto” de casa impresso para o trabalho em grupos.



Fonte: autora.

A AUTONOMIA NO CONTEXTO DA AULA E ALÉM

A aula brevemente descrita anteriormente foi concebida buscando estimular o trabalho autônomo das alunas e dos alunos, e portanto reduzir o controle de quem ensina sobre as aulas e as atividades realizadas, em prol de que as alunas e os alunos possam ser mais ativas/os em seu processo de aprendizagem. Essa busca de que as alunas e os alunos sejam os verdadeiros agentes de sua aprendizagem e, portanto, de promover sua autonomia, se relaciona com a discussão teórica deste trabalho. Alguns dos efeitos positivos que isso tem sobre as alunas e os alunos foram percebidos em diversos momentos da aula: no início, quando uma aluna ajudou a montar a rotina da aula na lousa; na primeira atividade com as cartas, quando as/os alunas/os tomaram decisões e foram até a lousa para colá-las nos respectivos cômodos; na iniciativa da turma em propor o jogo com gestos para fixação do vocabulário novo (que não estava previsto no planejamento); nas folhas do exercício descritivo, que uma aluna ajudou a distribuir, e na sua realização, na qual a turma se ajudou mutuamente; na leitura das frases e correção do exercício da folha, na qual

as alunas e os alunos se manifestaram para realizar a leitura, inclusive de frases que eles mesmo formularam; e na atividade do esqueleto da casa, tanto durante a organização dos grupos, que decidiram onde e como a fariam, como na própria formulação dela, que permitia a tomada de decisões nos grupos sobre onde colocar determinados cômodos.

No processo de reflexão desta aula, é possível identificar, portanto, elementos que se conectam com o discutido na reflexão teórica, como os métodos e técnicas de ensino de alemão como LE que favorecem um trabalho mais co-participado e orientado para a ação e para o protagonismo das alunas e dos alunos. Penso que esse trabalho mais autônomo da turma não teria sido possível sem que eu tivesse intencionalmente incluído esses momentos no planejamento da aula e produzido materiais que incentivassem isso. Considero, portanto, que pude identificar, a partir da reflexão teórica e colocando-a em diálogo com o contexto e a proposta de ensino, elementos que podem contribuir para a promoção

da autonomia de alunas e alunos, especialmente no que diz respeito a princípios didático-metodológicos, técnicas e métodos de ensino e postura docente para a condução da aula.

As considerações que trago aqui são voltadas, entretanto, para o contexto mais imediato de planejamento e execução de uma aula, que se insere em uma sequência didática. Entendo, portanto, que os elementos identificados se aproximam mais de uma visão de senso comum de autonomia, associada à autonomia do aprendiz e sua independência no processo de aprendizagem (FRANCO, 2013), ainda que com alguns elementos identificados que se aproximam da co-participação nesse processo. Considero isso uma importante contribuição para o ensino de alemão como LE no contexto escolar, para minha formação docente e para que eu compreenda as diferentes nuances e complexidades do meu trabalho. Pensar a promoção da autonomia de forma mais aprofundada, como envolvimento com o ambiente social e como processo co-participado, segue,

no entanto, como horizonte, e entendo que passa pela compreensão de outras dimensões do trabalho docente e das relações de ensino-aprendizagem, indo além do contexto imediato de sala de aula e de seus sujeitos. Repensar a função da escola e do ensino de alemão como LE em seus contextos e a tomada de decisões em diferentes instâncias e níveis de ensino pode contribuir para a construção de novos olhares para a promoção da autonomia.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras exerce um importante papel na ampliação da visão de mundo de quem aprende e no fomento de competências que podem promover uma autonomia no sentido mais amplo, o que entendo que passa por um olhar mais cuidadoso para o ambiente social onde ele se dá. Isto se coloca como desafio para nós que ensinamos alemão como LE, exigindo atualização constante e certa inquietude e ousadia para seguirmos com curiosidade e engajamento em nosso trabalho, buscando promover a nossa autonomia e a de nossas alunas e alunos. ■

REFERÊNCIAS

- BOVERMANN, MONIKA.; GEORGIAKAKI, Manuela.; ZSCHÄRLICH, Renate. *Paul, Lisa & Co A1.2 - Kursbuch: Deutsch für Kinder*. Munique: Hueber Verlag. 1. Ed., 2019, 99 p.
- ENDE, Karin; GROTHJAHN, Rüdiger; KLEPPIN, Karin; MOHR, Imke. *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplannung*. Munique: Klett-Langenscheidt, 2014, 152 p.
- FRANCO, Claudio de Paiva. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.121-142, set. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v29n03/v29n03a06.pdf>. Acesso em 11 nov 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010, 148p.
- LEFFA, Wilson J. *Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324 p.
- LUNDQUIST-MOG, Angelika; WIDLÖK, Beate. *Deutsch lehren lernen 8: DaF für Kinder*. München: Klett Verlag, 2015, 200 p.
- NEUNER, G; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Fernstudienprojekt - Fort und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, 1993.

Mit Begeisterung.

Mit Erfolg.

Miteinander!



Inklusive
interaktiver
Version



Deutsch für Alltag und Beruf A1 bis B1

Ideale Vorbereitung auf Leben und Arbeiten in einem deutschsprachigen Land!
Für Präsenz-, Hybrid- und Online-Unterricht. Für Lernende ab 16 Jahren.

www.hueber.de/miteinander

Hueber

Information und Beratung: Lilian Berloff
berloff@hueber.de | Tel.: + 55 (11) 41 23 24 27
Mobil: +55 (11) 999 10 76 75 | www.hueber.com.br

Besuchen Sie uns:    

História de Berlim em aula de Alemão como língua estrangeira: exemplo prático

Mariana Quadrada Santos¹ | Colégio Humboldt (SP)

RESUMO

O trabalho aborda aspectos teóricos e práticos de uma aula ministrada em uma escola na cidade de São Paulo na 2ª série do ensino médio. A aula em questão teve como tema a história do muro de Berlim, a partir do material didático Mit Uns B2. Os princípios de planejamento da aula estiveram em consonância com os princípios didáticos metodológicos estabelecidos por Funk (2010) e o ensino de língua estrangeira por competências, além do conceito de planejamento ao contrário [Backwards planning] e no modelo de fase introdução – processamento – utilização. Além da base teórica para a concepção da aula, o trabalho também apresenta uma execução detalhada do plano de aula e uma reflexão crítica a respeito.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento, competências, princípios didáticos, reflexão, alemão como língua estrangeira para adolescentes.

e o que é esperado dos aprendizes de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas estrangeiras (QEER)¹ e o conceito de *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), tendo em vista o conteúdo histórico a ser abordado na sequência didática em questão.

CLIL

A iniciar pela definição CLIL, no que diz respeito à integração do ensino de língua estrangeira e conteúdo especializado de outras disciplinas:

Weltweit haben sich zahlreiche unterschiedliche Lehrangebote zur Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen herausgebildet. Sie werden seit den 1990er Jahren unter dem Sammelbegriff CLIL (Content and Language Integrated Learning; integriertes Fach- und Sprachlernen) zusammengefasst (Kim, 2013, p. 6)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão crítica e a fundamentação teórica de uma aula ministrada em contexto escolar, descrevendo e fundamentando teoricamente as decisões tomadas no processo de elaboração da aula, tomando por base as teorias modernas de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, como especificadas no referencial teórico, seguida por uma descrição da aula ministrada e de suas fases. Por fim, é elaborada uma reflexão da aula e do processo como um todo.

A aula em questão foi guiada a partir de material didático que trata da história de Berlim, a aula em questão tratou-se especificamente da história do muro de Berlim.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico para o planejamento da aula a ser aqui abordada dois pontos foram de central importância: princípios de concepção de aulas modernas de Alemão como Língua Estrangeira (ALE) orientadas por competências

¹ Disponível em: <<https://europa.eu/europass/pt/common-european-framework-reference-language-skills>> Acesso em 4/11/2023.

Na sequência das aulas preparadas em questão, além de serem uma aula de língua estrangeira também foram abordados conteúdos históricos específicos do século XX na Alemanha, como construção e queda do muro de Berlim, ocupação da cidade e outros temas, ou seja, ocorre a integração entre o ensino do idioma e do conhecimento específico de história. Dentro deste contexto do ensino integrado de diferentes disciplinas é relevante frisar alguns dos desafios de aulas de CLIL. Primeiramente, a questão específica dos professores e da formação de professores no concerne ao conhecimento da outra disciplina, como explicitado por Kim:

CLIL-Unterricht stellt hohe Anforderungen an die verantwortlichen Lehrenden. Sie sind idealerweise nicht nur Experten auf einem oder mehreren Fachgebieten (z.B. Biologie, Wirtschaft, Musik), sondern haben auch gute Sprachkenntnisse in der verwendeten Unterrichtssprache (hier: Deutsch), die ja in vielen Fällen auch für sie eine Fremdsprache ist. Darüber hinaus müssen sie über geeignete Methoden und Strategien zur Gestaltung des CLIL-Unterrichts verfügen. (Kim, 2013, p. 6)

Além da especificidade do conhecimento histórico (neste caso) para o professor, vale ressaltar também que, para a disciplina História, a qual os alunos também têm obrigatoriamente na escola, é um desafio entender o ponto de partida dos alunos e quais conhecimentos de mundo/ da disciplina eles já trazem consigo para as aulas de alemão, e o quanto eles

conseguem fazer relações entre os conteúdos das disciplinas. Também relevante é levar em conta que não se tratam de temas que costumam ser tipicamente tratados em aulas de ALE, geralmente centrada ao redor de questões cotidianas, pessoais etc. Todo esse contexto significa que mais aspectos devem ser levados em conta na preparação e no planejamento das aulas. Do Coyle ultrapassa o foco da comunicação em CLIL para fomentar também outras competências em um modelo de 4 C's. Traduzidos para o português, seriam eles: conteúdo, comunicação, cognição e cultura, que devem ser levados em conta no planejamento, ou pelo menos como princípios norteadores:

Die britische Erziehungswissenschaftlerin Do Coyle (University of Aberdeen) schlägt für die Planung von CLIL-Lehr-Lernprozessen einen theoretischen Rahmen vor, den sie „4Cs Framework“ nennt (s. Coyle/ Hood/ Marsh 2010, 41). Die vier „C“s stehen für:

- **Content** (subject matter) – **Inhalt** (Lerngegenstand)
- **Communication** (language learning and using) – **Kommunikation** (Sprachenlernen und Sprachgebrauch)
- **Cognition** (learning and thinking processes) – **Kognition** (Lern- und Denkprozesse)
- **Culture** (developing intercultural understanding and global citizenship) – **Kultur** (Entwicklung interkulturellen Verstehens) (Kim, 2013, p. 8)

Além então dos conteúdos específicos, é preciso pensar ao planejar a sequência didática, no fomento ao

aluno como um todo, ultrapassando o C da comunicação, e expandindo-o para outros ramos, com cultura, cognição e conteúdo que extrapola a língua estrangeira.

Além do CLIL, deve-se frisar ainda que frequentemente associado ao ensino de ALE também estão colocadas competências ditas interculturais, de como é a vida na Alemanha, questões contemporâneas enfrentadas pelo país, entre outras, que naturalmente fazem parte da cultura de países de língua alemã, e conseqüentemente apresentam reflexos no idioma. Ou seja, não é que assuntos históricos e culturais sejam exclusividade do CLIL, mas aqui, e neste caso concreto da aula, tratou-se do ensino explícito de fatos históricos na aula de ALE.

Ensino por Competências e o QEQR

Nas discussões atuais do ensino de ALE Altmayer, et al (2021) destacam alguns temas e princípios que norteiam o ensino de línguas estrangeiras hoje, a começar pela definição da orientação do ensino por competências [Handlungsorientierung] e o QEQR:

Kompetenzorientierung: 2001 urde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) veröffentlicht, welcher erhebliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht hatte. Zwar wurde im GeR formuliert, dass dieser fremdsprachenmethodologisch neutral sei (Trim/ North/ Coste 2001: 10), indem hier beschrieben wurde, was ein Lernender in einzelnen Niveaustufen können muss (über die Eindeutigkeit dieser Kann-Beschreibungen lässt sich streiten), wurde

weniger der Lernprozess als das Produkt des Sprachenunterrichts fokussiert. Hieraus resultierte eine Orientierung an ›Kompetenzen‹, die die Lernenden erwerben müssen, und welche beispielsweise in Deutschland in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz umgesetzt wurden. (p. 245, grifos da autora)

Ou seja, a partir da criação do QECR houve uma mudança de paradigma no ensino de línguas estrangeiras, concentrando-se em competências e no produto das aulas de ALE, colocados acima dos processos de aprendizagem, a partir do conceito do que os alunos devem conseguir.

Além do QECR os autores ainda destacam a orientação do ensino por princípios didáticos metodológicos [Didaktisch-Methodische Prinzipien] que orientam atualmente o ensino de línguas estrangeiras, que substituem grandes métodos (como método de gramática e tradução, método audiolingual etc.):²

Statt der grossen Methoden oder holistischen didaktischen Ansätze werden heute eher ›Orientierungen‹ und ›Prinzipien‹ diskutiert, welche im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden sollten. Diese beziehensich sowohl auf den Inhalt als auch auf die konkreten Vermittlungsverfahren (Methodik), aber auch auf grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Funk (2010: 943–944) nennt 12 Prinzipien, welchen der aktuelle

Fremdsprachenunterricht folge. Hierbei ist anzumerken, dass diese Prinzipien zwar häufig referiert und allgemein anerkannt sind, teilweise ihre Umsetzung aber zu wenig problematisiert und geprüft wird. (grifos da autora, p. 246)

Assim, é possível afirmar que os referidos princípios norteiam a concepção de aulas de ALE atualmente. Abaixo no quadro, uma sistematização dos 12 princípios de Funk (2010):

Quadro 1: 12 Princípios didáticos metodológicos das aulas de língua estrangeira.

12 Didaktisch-Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts	
1. Handlungsorientierung	1.1 Rezeptive und produktive Sprachverwendung als primäres Lernziel
	1.2 Fertigkeitintegration: vom Verstehen zum Äußern
2. Inhaltsorientierung	2.1 Bedeutungsvoller (aus Lernersicht authentischer) Input
	2.2 Inhaltsverarbeitung vor Form-Fokussierung
2. Aufgabenorientierung	3.1 Aufgaben mit „Sitz im Leben“
	3.2 Fertigkeitbasierte Übungen mit Bezug zu den Aufgaben
3. Individualisierung und Personalisierung	4.1 Differenzierende und lernerorientierte Verarbeitungsangebote
	4.2 Mit Sprache handeln: Lerner sprechen und schreiben als sie selbst
4. Autonomieförderung	5.1 Vermittlung von Lernstrategien
	5.2 Offene Unterrichtsphasen mit Projektcharakter
5. Interaktionsförderung	6.1 Kommunikationsförderung
	6.2 Kollaboratives Lernen
	6.3 Lernen als kognitiver Prozess in einem sozialen Kontext
6. Reflexionsförderung	7.1 Einsicht in Strukturen
	7.2 Problemlösendes Lernen
7. Automatisierung	8.1 Einüben produktiver Routinen sowohl als Ergebnis als auch als Voraussetzung kognitiver Prozesse
	8.2 Transparenz & Partizipation
9. Evaluationskultur	9.1 Zieltransparenz und Beteiligung der Lerner an pädagogischen Entscheidungen
	10.1 Summative und formative Evaluation von Lernprozessen
10. Mehrsprachigkeit	10.2 Evaluation von Lehre, Rechenschaftspflicht
	11.1 Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für Entscheidungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial, Motivation und Übungsgestaltung
11. Lehr-/Lernkultursensibilität	12.1 Berücksichtigung kulturspezifischer Verarbeitungsformen von Lernstoff

Fonte: Funk (2010)

Assim, é possível contextualizar a aula aqui apresentada dentro do repertório teórico do QECR e dos princípios didáticos e metodológicos por ele norteados, considerando essa uma macro teoria da inserção do ensino de línguas estrangeiras, inclusive aqui adotados.

Além dos princípios macros, é preciso observar aspectos práticos do contexto micro do ensino por competências e suas bases didáticas.

Para o desenvolvimento de competências é preciso pensar em quais objetivos [Ziele] serão alcançados em curto, médio e longo prazo dentro de sequências didáticas. É preciso destacar a diferença entre concepção (o que deve ser alcançado?), planejamento (quando ocorre cada etapa, quanto tempo cada parte deve levar?) e processo (como serão concebidos os materiais, as aulas e as tarefas?) a partir dos objetivos e de outros fatores de influência contextual – objeto de ensino, premissas institucionais

etc. É importante ressaltar que esses elementos de planejamento, concepção e processo interagem de forma recursiva, interagindo entre si e se modificando mutuamente, e não linear. Ou seja, eles se alteram a partir da influência das próprias partes ao longo do tempo, operando ao redor de um objetivo.

Sendo assim, é preciso observar diversos componentes de análise de forma não linear para o planejamento

²Para desenvolvimento histórico dos métodos ver NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.

de aulas ao redor de um objetivo, levando em conta o paradigma do ensino de línguas estrangeiras por competências. Logo, para o planejamento da aula e da sequência específica, diversos elementos foram levados em consideração. A seguir encontram-se análise e contextualização de elementos fundamentais para a formulação do objetivo da aula e de seu procedimento.

Reflexões e objetivos didáticos

Aqui, serão tratadas questões a respeito do planejamento escolar e objetivo da aula.

Dentro do planejamento, a turma utiliza o material didático *Mit Uns B2* (Breitsameter, 2018), sendo B2 correspondente ao nível do QECR. Para os meses de setembro e outubro estava previsto o trabalho com a lição 9 intitulada *Ein Blick zurück*. A aula observada e aqui descrita foi a segunda aula na sequência do trabalho com a lição. A aplicação foi realizada com uma turma de Ensino Médio nível B2/C1 em uma escola alemã.

A primeira aula da sequência tratou de criar um panorama histórico a respeito do muro de Berlim, afim também de levantar para a professora quais conhecimentos prévios os alunos traziam a respeito do tema. A abordagem se concentrou na queda do muro de Berlim via trabalho com o trailer do filme *Good Bye Lenin* (Wolfgang Becker, 2003) para explicitar as mudanças sociais ocorridas com a queda do muro de Berlim em 1989 e a reunificação da Alemanha em 1991.

Em seguida, em consonância com o planejamento, a aula aqui a ser descrita tratou especificamente do macro objetivo das alunas conhecerem a história do muro de Berlim, ou seja,

entrando em conteúdos históricos, que seriam normalmente de outras disciplinas escolares, por isso o destaque para a abordagem CLIL da dita unidade do material didático e aqui teoricamente fundamentado.

O objetivo para a aula específica era que as alunas se ocupassem com tarefas a respeito do tema “muro de Berlim”. No final da aula as alunas conseguiriam **relatar** e **reproduzir** com as próprias palavras novas informações aprendidas sobre o muro de Berlim. Conjuntamente ocorre o treino das habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta, fomentando competências comunicativas, com ênfase em estudos regionais e interculturalidade. Com o uso de fotos autênticas, competências de análise de texto também foram trabalhadas na aula.

Dessa forma, a aula em questão foi elaborada levando em conta o planejamento institucional, o material didático que norteia este planejamento institucional, o grupo de alunos e seu caráter fortemente comunicativo, associados ao redor do objetivo da aula, de acordo com os modelos de planejamento colocados por Ernst (2019). A partir desses fatores de concepção e planejamento, o processo e sua estrutura serão descritos em detalhe na próxima sessão.

DESCRIÇÃO DA AULA

Para a elaboração da aula, foi usado a conceito de planejamento ao contrário [*Rückwärtsplanung*], ou seja, a partir do objetivo da aula, as etapas para resolver determinada tarefa ou chegar em determinada ação. A sequência de planejamento ocorreu no modelo de Introdução [*Einstieg*]

-> Fase de Elaboração [*Erarbeitung*]
-> Utilização [*Anwendung*]. A respeito das fases e modelos encontra-se em Guckelsberger (2019):

Die drei Elemente [Einstieg, Erarbeitung und Anwendung] können unterschiedlich angeordnet und kombiniert werden. Im einfachsten Fall sind sie linear gereiht („straight arrows“-Modell, Harmer 2007, S. 54): (1) Die Lehrperson motiviert die Lernenden durch einen geeigneten Einstieg in das Thema. (2) Die Lernenden untersuchen ein sprachliches Phänomen, das für das Thema von Bedeutung ist. (3) Die Lernenden erproben ihre neuen Kenntnisse in individuellen Kontexten (z.B. Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation im Plenum). (p. 14)

A seguir, a descrição de cada uma das fases e suas atividades centrais.

Introdução [Einstieg] e Trabalho com vocabulário [WortschatzArbeit]

Como introdução, afim de inserir as alunas no contexto e retomar a temática já inserida na aula anterior dois dias atrás, a primeira atividade foi que elas montassem, todas juntas em grupo, tendo em vista o forte relacionamento e apoio mútuo entre o grupo, um modelo feito de papelão cortado por máquina de corte a laser composto de quatro partes e o colassem no quadro: Alemanha Ocidental / *Bundesrepublik Deutschland* (BRD), Alemanha Oriental e *Deutsche Demokratische Republik* (DDR), Berlim Oriental e Berlim Ocidental. Duas das maiores peças estavam identificadas com BRD e DDR, as menores,

representando Berlim, não estavam identificadas.

A partir do mapa, as alunas receberam em folhas tamanho A5 as seguintes palavras, para que fossem colocadas no quadro, relacionando-as com as partes do mapa da Alemanha: Westberlin; Ostberlin; die Alliierten = Großbritannien / Frankreich / USA; die Sowjetunion; die BRD (Bundesrepublik Deutschland); die DDR (Deutsche Demokratische Republik); der Ost; der West; die Mauer; die Grenze.

O intuito desta etapa era apresentar vocabulário relevante ao tema e ao contexto histórico para as alunas e associá-lo à geografia da Alemanha e sua divisão, fazendo com que as associações e a ação (juntar mapas e palavras) partisse das próprias alunas. Colocar o mapa e as palavras no quadro também foram um meio de deixar as palavras, que seriam base posteriormente na fase de utilização, a vista das alunas. O quadro ficou da seguinte forma:

A fase foi pensada levando em consideração o princípio de Funk (2010) *Handlungsorientierung*, ou seja, orientado pela ação das próprias alunas, em oposição a atividades de um espaço “monopolizado” pela docente, ou da apresentação de um mapa pronto, por exemplo.

Fase de elaboração e leitura [Erarbeitungsphase und Leseverstehen]

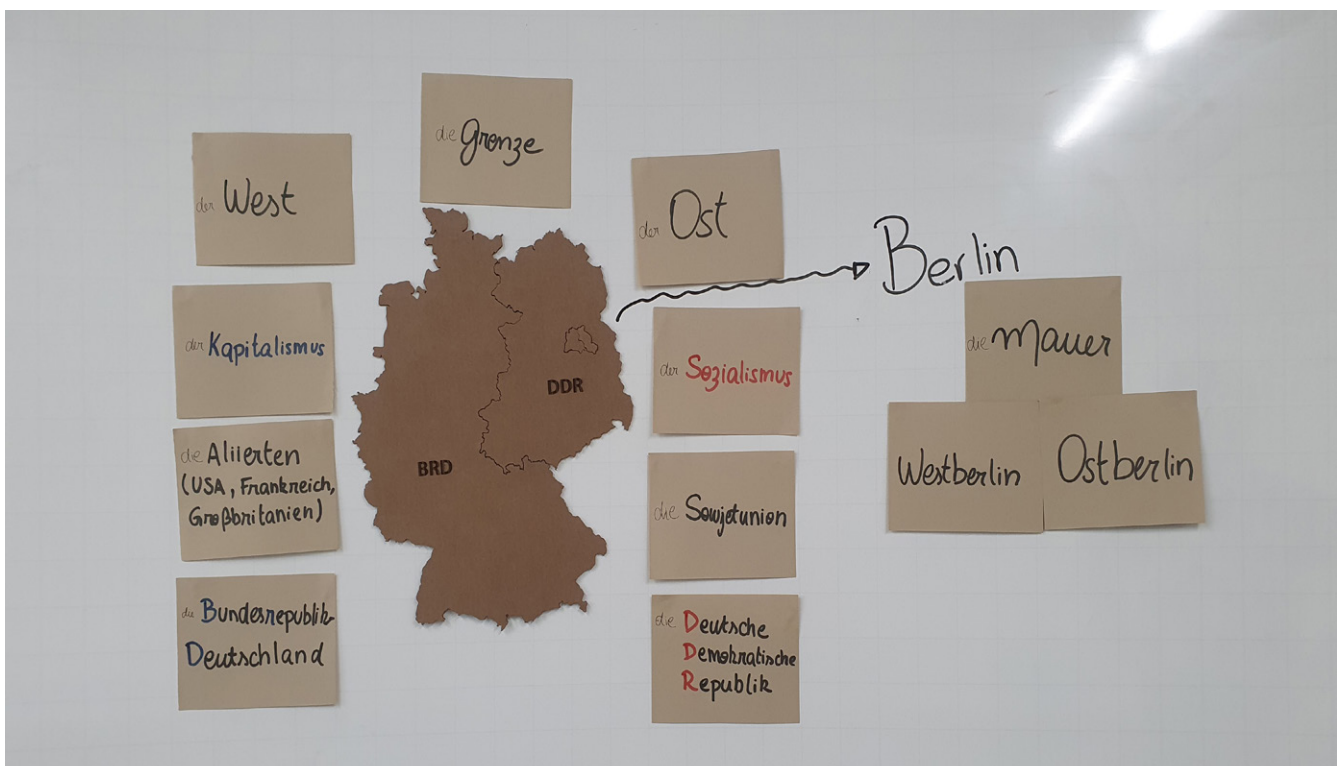
Como transição para a fase de elaboração e leitura, a professora perguntaria o que as alunas conhecem do muro de Berlim. Com apoio para as novas palavras, lembrando que é a segunda aula da sequência, os conceitos trazidos pelas alunas seriam colocados também no quadro. Vale ressaltar que na execução da aula essa parte ocorreu de outra maneira. A partir do mapa e das palavras e perguntas das alunas, o motivo da divisão da Alemanha

foi retomado com apresentação da professora, “contando” a história em alemão, de maneira que as alunas puderam compreender melhor o período histórico.

A partir das informações a respeito do muro e da divisão, tanto no planejamento quando na execução, foi feita a transição para a atividade de leitura com mais informações a respeito do muro (com base nos textos do livro didático), já usando a fase anterior como atividade pré-leitura [*Vorentlastung*] como preparação e ativação de conhecimentos de mundo das alunas.

No livro didático havia 6 curtos textos sobre o muro de Berlim, mas sem atividades julgadas suficientes para trabalhá-los, como trabalho de vocabulário e verificação de compreensão, por exemplo, apenas com uma tarefa posterior “o que vocês aprenderam de novo?”. A partir deste déficit, os textos foram divididos, em

Figura 1: Produto das alunas no quadro a partir das fases de introdução e trabalho com vocabulário.



2 folhas de exercícios – construção do muro e queda do muro, cada uma com 2 textos que se alinhavam tematicamente. Em cada texto, duas palavras foram removidas e foram inseridas lacunas em seu lugar. A tarefa das alunas é ordenar as palavras removidas nas lacunas correspondentes, para assegurar a compreensão do texto durante a leitura e inserir o vocabulário desconhecido, que poderia ser deduzido a partir do contexto ou poderiam perguntar para a professora. Para isso, a sala é dividida em dois grupos originais [*Stammgruppen*], de 3 e 4 alunas, cada grupo com dois textos diferentes, em uma forma adaptada inspirada no método de *Gruppenpuzzle*. Nessa fase de elaboração, as alunas deveriam pensar o contexto e as novas palavras, para ver como que poderiam ser relacionadas. É uma forma de inserir novo vocabulário, semantizando-os a partir dos textos e do contexto da aula, e verificando a compreensão dos textos. Um processo que, por ser uma turma entrosada, ocorre de maneira proveitosa em grupos, com trocas das alunas entre si, que se ajudam e se comunicam bem.

Durante o preenchimento das lacunas a atividade seria verificada pela professora e eventualmente corrigida em cada um dos grupos.

Após a leitura, cada grupo de alunas recebe três fotos diferentes relacionadas aos temas dos respectivos textos – construção do muro e queda do muro. As fotos acompanham ano de publicação e uma palavra-chave que ajuda na sua interpretação. As alunas devem escolher, dentro dos grupos originais [*Stammgruppen*] uma das fotos (podendo escolher a mesma) e então elaborar uma curta apresentação entre 1 e 2 minutos relacionando a

imagem com seus textos. O intuito desta fase é preparar as alunas para um primeiro produto, para uma primeira utilização do vocabulário – um momento no qual elas devam de fato usar as palavras e o novo conteúdo. Aqui a opção de oferecer mais de uma foto, e de dar a opção para as alunas escolherem foi feita pensando em diferenciação de graus de dificuldade [*Binnendifferenzierung*], para que as alunas se sentissem mais seguras em relação às apresentações. Uma pequena apresentação reforça também a capacidade das alunas de trabalharem de forma autônoma e de refletirem a respeito do conteúdo que foi abordado. As imagens servem para fortalecer um vínculo com a história e como é a cidade de Berlim em si, reforçando o elo com a realidade da cidade, fomentando conhecimentos culturais, competência de análise de imagens e criando mais conexões possíveis para as alunas também se lembrarem. A associação de imagens com palavras costuma ter um efeito positivo na fixação do vocabulário para as alunas.

Fase de utilização I – apresentação/ relato [Anwendungsphase - berichten]

Ao misturar os grupos formando novos grupos [*Expertengruppen*], as alunas criam um trio e três duplas, mesclando as participantes do grupo construção do muro e queda do muro, de modo que uma tenha informações que a outra não tem, já que leram textos diferentes. A partir das imagens, elas devem fazer a apresentação para as respectivas colegas do outro grupo. Enquanto uma delas apresenta, a outra deve fazer anotações do conteúdo.

Aqui fica claro o aprendizado

colaborativo das alunas, no sentido de que uma pessoa tem informações recém adquiridas que a outra não tem, e que elas mesmas são autônomas o suficiente e capazes de entre si trocarem as informações e construir o conhecimento. Também tira o papel do professor como único que pode ensinar algo para alguém dentro de sala de aula, além de ser uma atividade pouco artificial, no sentido que é plausível duas pessoas que leram materiais diferentes troquem informações a respeito posteriormente. Dessa forma, seguindo os princípios de Funk (2010) de *Interaktionsförderung*, do fomento à interação e, dentro disso, o aprendizado colaborativo e *Aufgabenorientierung*, orientação da aula através de tarefas. Aqui também se vale do grupo citado, que é bastante entrosado e trabalha bem de maneira autônoma, comunicando-se majoritariamente em alemão.

Fase de utilização II – reprodução com as próprias palavras [Anwendungsphase - wiedergeben]

Após a troca de informações, as alunas retornam ao grupo original [*Stammgruppen*], e a partir da projeção das fotos, devem reproduzir com suas próprias palavras a apresentação que escutaram das colegas nos grupos mesclados [*Expertengruppen*]. Após a apresentação, é possível que as alunas façam comentários para todas da sala de maneira conjunta [*in Plenum*].

Aqui, como produto final para assegurar a compreensão de todas as alunas a respeito dos textos e já de maneira a usar a língua alemã, as alunas devem produzir de maneira autônoma, relacionando o contexto da aula, os textos lidos e as imagens escolhidas. É uma forma de garantir

a compreensão mesmo dos textos que não foram lidos pelas alunas, mas que foram relatados, e que elas devem reproduzir com as próprias palavras.

Encerramento e Tarefa de casa *[Schluss und HAusaufgabe]*

Antes do encerramento das atividades, é apresentada a proposta de tarefa de casa. A tarefa ocorrerá via Padlet criado para a lição. No Padlet há uma coluna com todas as fotos que foram trabalhadas na aula e um campo de comentário. A tarefa, que tem o objetivo de fixar os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula e criar futura referência para revisão do conteúdo, é que cada aluna crie uma legenda para 2 fotos que estão ali disponíveis, compreendendo a capacidade de síntese, análise de texto, e trabalho com vocabulário apresentado em sala.

Como encerramento da aula, a professora pergunta para as alunas se as informações da aula foram novas, e se sim, quais foram as novas informações.

A importância da tarefa de casa está em fixar por escrito o que foi realizado oralmente em sala de aula. O interessante do uso de plataformas hiper midiáticas, como o Padlet, possibilita criar um “mural” de conteúdos, e trabalhar com eles de forma contínua, não deixando que a tarefa de casa se torne apenas uma atividade a ser “esquecida” ao longo do semestre, além de fomentar as competências do uso de mídias digitais das alunas.

REFLEXÃO

A aula em questão foi realizada no dia 22 de setembro de 2023. Dentro

do que foi planejado, o objetivo da aula foi alcançado. As alunas conseguiram elaborar todas as atividades designadas e produzir em língua alemã de acordo com o planejamento, mas a partir da concretização da aula, alguns aspectos poderiam ter sido abordados de outra maneira.

Após a aula em questão, em imagens correspondentes as alunas conseguiram produzir de forma escrita no Padlet, de forma a interpretar a imagem e fazer relações com os conteúdos em sala títulos para as imagens, por exemplo: “Die Mauer war 1961 gebaut und der Mauerfall war 1989” [sic], “Ein Art aus der East-Side Gallery, die den Fall der Mauer zeigt.” [sic], „die Mauer, die Berlin in zwei verschiedene Teile trennte.“ [sic] e “Die Grenze in Berlin zwischen Ost und West.”, por exemplo, mostrando uso do vocabulário apresentado em aula e conteúdo relacionado aos textos associado ao ato de interpretar as imagens, concretizando mais uma vez o objetivo da aula, que havia sido trabalhado de maneira predominantemente oral.

A dinâmica de grupos e mescla entre as duas partes da sala não ficou imediatamente clara para as alunas, apesar de já ter sido realizada em sala de aula anteriormente, o que mostra a necessidade de um comando bastante claro para a ação das alunas, e assim, utilizar melhor o tempo em sala de aula com as atividades em si. Uma sugestão para dar comandos e usar métodos é fazê-los de forma visual, a fim de facilitar a compreensão dos alunos, sem ter que recorrer à língua portuguesa.

Vale ressaltar também o caráter “atípico” do foco em história da aula, que foge dos padrões de estruturas de temas cotidianos a serem treinados

pelos alunos em aulas de língua estrangeira e a integração com a disciplina de história. Considerando os quatro C’s propostos por Coyle citados por Kaaja (2013), pode-se afirmar que todos estiveram presentes na referida aula: conteúdo, ao abordar o conteúdo histórico da construção e queda do muro de Berlim; comunicação, no sentido da aprendizagem colaborativa entre as alunas e os produtos orais alcançados em aula; cognição, pensando em formas sociais de trabalho distintas e análise de imagens e relacioná-las com os textos; cultura ao expandir os horizontes culturais associando-os a fenômenos históricos.

De toda forma, a aula pode ser considerada um sucesso, considerando que o objetivo foi alcançado, as alunas trabalharam de forma colaborativa e mostraram em aulas seguintes a fixação dos conteúdos trabalhados na aula do dia 22 de setembro. A professora teve o forte papel de moderação dentro da sala, e as alunas foram protagonistas em seu próprio processo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula em questão foi planejada e realizada em consonância com as tendências modernas do aprendizado por competências e seguindo os princípios didáticos metodológicos da atualidade, apresentados por Funk (2010) que entraram em substituição métodos holísticos que pretendem abordar o ensino de língua como um todo. A aula também condiz para o desenvolvimento das competências esperadas para aprendizes no nível B2 de acordo com o QCER. Nas preparações de aula e ao pensar objetivos ao curto, médio e longo prazo, é preciso

pensar no contexto no qual estamos inseridos e nos paradigmas que regem a educação, assim como estar atento às inevitáveis mudanças, por isso, a contextualização metodológica de mostra essencial.

Uma das especificidades da aula e sequência em questão foi a abordagem histórica, pressupondo uma grande interdisciplinaridade e integração de outros conhecimentos escolares nas aulas de alemão. Vale ressaltar, que a divisão entre língua, cultura e história é muito tênue, mais relevante do que

pensar em uma divisão, seria pensar em centros de influência, onde ora estamos mais perto de um aspecto, ora mais próximos de outro. É impossível dar aulas de línguas sem tematizar aspectos culturais, é impossível dissociar uma cultura de sua história, e assim por diante, e tudo isso acontece ao mesmo tempo em uma aula de alemão como língua estrangeira. Na aula específica aqui apresentada, os aspectos historiográficos tiveram um papel central, apesar de terem sido trabalhados dentro de um

contexto de aula de língua, mas dentro das áreas de influência que ficam ao redor do aprendizado de língua, foi uma sequência que ficou mais próxima de aulas de história, dentro de metodologias e pressupostos da didática do ensino de língua estrangeira, reforçando o CLIL. Evidentemente que em uma aula de história na língua materna teria se embasado em seus próprios paradigmas metodológicos. ■

REFERÊNCIAS

- ALTMAYER, Claus (org.) et al. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 2021.
- BREITSAMETER, Anna et al. *Mit Uns B2: Deutsch für Jugendliche*. Munique: Hueber Verlag, 2018.
- COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- COYLE, Do. "Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms". In: Masih, John (Hrsg.): *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT, 1999, pp. 53-69.
- FUNK, Hermann. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht“. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.
- Good Bye, Lenin!*. Direção: Wolfgang Becker. Produção: Stefan Arndt, Andreas Schreitmüller, Katja De Bock. [Alemanha]: Warner Bros, 2003. 1 DVD (121 min), son., color.
- GUCKELBERGER, Susanne. *Einführung: Grundfragen der Lehr- und Unterrichtsplanung DaF*. DhoCh3 Plattform. Modul 2: Lehr- und Unterrichtsplanung DaF für Hochschule und Schule. Duisburg Universität. 2019.
- HAATAJA, Kim. "Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“. Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18, 2, 2013, pp. 1-14.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. In: *Fernstudienreihe 4*. Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.

Aus Zukunft wird Zuhause

Deutsch lernen mit *Treffpunkt international*



Treffpunkt international ist der ideale Begleiter für Integrations- und Berufsmigrationskurse im Ausland: Mit einem gut durchdachten Förderkonzept führen Sie auch lernungeübte Lernende zum erfolgreichen Abschluss und bereiten sie auf das Leben in Deutschland vor.

- Optimale Vorbereitung auf das Leben und Arbeiten in Deutschland
- Regelmäßige Lernstandtests und gezielte Prüfungsvorbereitung von Anfang an
- Motivierende Video-Geschichten mit Einblicken in das Leben von Menschen mit verschiedenen Hintergründen und Zukunftsplänen
- Umfangreiches digitales Angebot für individuelles Lernen und unkompliziertes Lehren
- Speziell für Kurse im Ausland konzipierte Handreichung für den Unterricht mit Tipps für erfolgreiche Kurse mit dieser Zielgruppe



Probekapitel herunterladen, Beispielvideos entdecken und vieles mehr unter crnl.sn/treff-int-24 oder über den QR Code.

Haben Sie Fragen zum Lehrwerk?
Ihre Ansprechpartner*innen vor Ort helfen Ihnen gern weiter:

Martha Heymer (São Paulo)
Martha.Heymer@cornelsen.de

Marina Schutze (São Paulo)
marina.c.schutze@gmail.com

Christian Berndt (Belo Horizonte)
profchris@hotmail.com.br

Jaimirton de Queiroz Gomes (Fortaleza)
jaimirton@ufc.br

Bilinguale **Bildung** und Content **Language** Integrated Learning

*Raquel Fritzen Dapper Vetromilla*¹ | Colégio Imperatriz Dona Leopoldina - Entre Rios - Guarapuava/Paraná

Dieser Text beabsichtigt, eine kurze Zusammenfassung der Konzepte der Methodik für Bilinguale Bildung *Content Language Integrated Learning* (CLIL), auf Portugiesisch *Aprendizagem Integrada de Conteúdo* zu präsentieren. Die hier vorgestellten Überlegungen basieren auf den theoretischen Annahmen, die von Ana Halbach in einem Vortrag an der Cambridge University, im Text von Margarida Coelho und auf den praktischen und theoretischen Aspekten, die von Dozent Marion Cruz im Kurs „Theorie und Praxis der Bilingualen Bildung“ an der IENH diskutiert wurden. Wir beginnen mit einer kurzen Reflexion über die Bilinguale Bildung in Brasilien und gehen dann kurz auf die notwendigen Aspekte für die Entwicklung dieser Lernform ein.

BILINGUALE BILDUNG IN BRASILIEN

Schulen, die bilinguale Bildung als besonderes Merkmal in ihren Lehrplänen anbieten, haben in den letzten 10 Jahren in Brasilien exponentiell zugenommen. Dennoch sind sowohl praktische als auch theoretische Kenntnisse über diese Bildungsform noch immer knapp. Viele theoretische Materialien sind nicht ins Portugiesische übersetzt, und in den Studiengängen wird dieses

Thema kaum behandelt. Dies führt oft zu einem in der brasilianischen Bildung bekannten Phänomen: Ein Prozess wird begonnen, und erst danach wird überlegt, wie er durchgeführt werden soll, welche Wege für ein effektives Lehren und Lernen am besten geeignet sind und welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Unterricht auf höchstem Niveau zu planen und durchzuführen. Ein Versuch, einen Maßstab dafür zu setzen, was Bilinguale Bildung ist und

wie sie sich unterscheidet, war die Erstellung der Nationalen Curricularen Richtlinien für das Angebot von Mehrsprachiger Bildung (Brasil, 2020), die im CNE/CEB Gutachten Nr. 2/2020 veröffentlicht wurden, deren Genehmigung durch das MEC jedoch noch aussteht.

Forschungen von Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern weisen auf die CLIL-Methodik als eine sehr fruchtbare Methode hin, um einen zweisprachigen Unterricht zu ermöglichen, der ein integriertes Lernen von Sprache und Inhalten anstrebt. Ziel ist es, kritische und reflektierende Bürger zu fördern, die über die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, um eine Kultur des Friedens zu pflegen. In diesem Text werden wir die von den bereits genannten Autoren vorgestellten Aspekte dieser Methodik näher erläutern.

¹ Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e graduada em Letras - Português/Alemão pela mesma instituição (2006), especialista em Aprendizagem na Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (2012) e especialista em Gestão Escolar pela Sociedade Três de Maio (2018). Especialista para Língua Alemã no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina - Entre Rios - Guarapuava/Paraná.

Coelho (2012) stellt die Grundlagen der CLIL-Methodik vor. Die Autorin, die sich auf Coyle *et al.* (2010) stützt, erklärt, dass CLIL auf den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes für den Sprachunterricht basiert und ihr Schlüsselprinzip die Integration von Sprache und Inhalt ist. Dies bedeutet eine Änderung des Paradigmas sowohl in der Art und Weise, wie eine L2 gelehrt wird, als auch in der Art und Weise, wie der Fachinhalt im zweisprachigen Unterricht vermittelt wird. Die Integration von Sprache und Inhalt bedeutet, dass die L2 gleichzeitig Unterrichtsmedium und Lerngegenstand ist. Die Schüler lernen Inhalte aus verschiedenen Fächern und erwerben und erweitern gleichzeitig ihre Kenntnisse in der L2.

Mehisto *et al.* (2008), zitiert von Coelho (2012), stellt sechs grundlegende Prinzipien der CLIL-Methodik vor:

- Mehrfache Ansätze - Unterrichtsmaterialien und -stunden mit Fokus auf Sprache und Inhalt, die sowohl sprachliche als auch fachliche Aspekte berücksichtigen.
- Sicheres und bereicherndes Lernumfeld - Respekt vor den Schwierigkeiten und Potenzialen aller Schüler sowie die Anwendung von kommunikativen Strategien, die das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler

respektieren. Der Gebrauch der Muttersprache ist nicht verboten, vielmehr wird der Einsatz der L2 und gegebenenfalls auch einer L3 gefördert.

- Authentizität - Einsatz authentischer Materialien, die nicht reduziert oder vereinfacht werden. Verwendung von Texten und nicht nur von Sätzen, wie es oft im Fremdsprachenunterricht üblich ist.
- Unterstützung/Scaffolding - Der Lehrer plant und strukturiert seine Stunden, indem er die sprachlichen Strukturen bereitstellt, die die Schüler benötigen, um den behandelten Inhalt zu kommunizieren. Gleichzeitig vermittelt er den Fachinhalt und unterstützt die Schüler in ihrer kognitiven Entwicklung.
- Zusammenarbeit - Die CLIL-Methodik erfordert eine stärkere Zusammenarbeit und Integration zwischen Lehrkräften, insbesondere zwischen Fachlehrern und Sprachlehrern.

Cruz (2024), der sich ebenfalls auf Coyle *et al.* (2010) stützt, stellt die „4 Cs“ der CLIL-Methodik vor. Diese vier Aspekte sind grundlegend und sollten nach Möglichkeit in den Unterricht integriert werden. Die 4 Cs sind:

- Content - Inhalt: Spezifische Aspekte oder Themen eines Fachs, z. B. Mathematik und Sozialwissenschaften in der

5. Klasse.

- Cognition - Kognition: Mentale Prozesse, die notwendig sind, um den Inhalt zu verstehen.
- Communication - Kommunikation: Sprachstrukturen, die erforderlich sind, um den Inhalt zu erklären.
- Culture - Kultur: Kulturelle Aspekte, die mit dem Inhalt verknüpft werden können.

Folgendes Beispiel, aus DLL 16 (2018), veranschaulicht die Berücksichtigung der 4C's in einem Projekt:

- Inhalt: 5. Klasse. Absorption und Gewichtszunahme durch ein Experiment mit Wasser und einer Wegwerfwindel.
- Kognition: Verstehen, dass es Materialien gibt, die Wasser aufnehmen; verstehen, dass Wasser Gewicht hat; verstehen, dass Objekte, die Wasser aufnehmen, an Gewicht zunehmen.
- Kommunikation: Strukturen, die notwendig sind, um das Experiment zu beschreiben und später die Ergebnisse zu erklären. Einige Strukturen auf Deutsch: "Eine saubere Windel wiegt 20g". "Nachdem zwei Gläser Wasser auf die Windel gegossen wurden, wiegt sie 700g".
- Kultur: Wasserverbrauch und der Gebrauch von Wegwerfwindeln und ihre Auswirkungen auf die Umwelt in Brasilien und Deutschland.

CLIL UND DAS BEDEUTUNGSVOLLE LERNEN

Halbach, in ihrem Vortrag an der Cambridge University, erklärt, warum wir im zweisprachigen Kontext mit der CLIL-Methodik unterrichten sollten. Sie betont, dass beim herkömmlichen Unterricht in der L1 keine Bedenken hinsichtlich des Sprachverständnisses bestehen, da diese Sprache als gegeben angenommen wird. Im zweisprachigen Kontext ist es jedoch notwendig, die verwendete Sprache und die sprachlichen

Strukturen, die die Schüler für die Kommunikation des Gelernten benötigen, zu berücksichtigen.

Laut Halbach ist Sprache – unabhängig davon, ob es sich um L1 oder L2 handelt – notwendig, um den Inhalt zu verstehen; zu kommunizieren, was verstanden oder gelernt wurde und Wissen zu überprüfen und zu strukturieren.

ZUM SCHLUSS DIESES TEXTES

Dieser Text hatte das Ziel, kurz

über bilinguale Bildung in Brasilien und die grundlegenden Prinzipien der CLIL-Methodik zu reflektieren. Es zeigt sich, dass diese Methodik zwar bekannt ist, aber ein tieferes Verständnis ihrer Grundlagen erforderlich ist, damit Lehrkräfte und Schüler von einem exzellenten Unterricht profitieren können. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- BEESE, M.; BENHOLZ, C.; CHLOSTA, C.; GÜRSOY, E.; HINRICHS, B.; NIEDERHAUS, C.; OLESCHKO, S. *DLL 16 - Sprachbildung in allen Fächern*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília, 2020. *Parecer ainda não homologado*.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS ELT. Ana Halbach - Video - *Putting language at the centre*: CLIL is more than teaching in a foreign language. YouTube. Unter: https://youtu.be/Nlp4gUNzVqc?si=j_1Lz0mrT4ZpB-O. Zugang am 16.06.24
- COELHO, M. *Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL / CLIL - Content and Language Integrated Learning)*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CRUZ, Marion. *Metodologias para a Educação Bilingue*. Curso Teoria e Prática em Educação Bilingue-IENH, 2024.
- MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M.J. *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd, 2008.

Deutschunterricht in der Waldorfpädagogik: **Eine** curriculare, **methodische** und didaktische **Übersicht**

Henrique Barbosa Primon | Escola Waldorf Rudolf Steiner (SP)

Die heutige allgemeine DaF-Didaktik beruht auf zahlreichen Annahmen, die die Vielfalt der Lernprozesse berücksichtigen: Lerneraktivierung, Visualisierung, mehrkanaliges Lernen, ästhetische Medien, Handlungsorientierung, Produktionsorientierung¹ u.s.w. gehören schon zur Alltagssprache der allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Die Waldorfpädagogik wird ihrerseits insbesondere durch den Schwerpunkt auf die künstlerischen Fächer und Vorgehensweisen allgemein anerkannt, wogegen die Wichtigkeit und die bedeutsame Anwesenheit von Fremdsprachen in dieser Pädagogik weniger bekannt ist. In diesem Beitrag wollen wir die besondere Aneignung von DaF-didaktischen Annahmen in der Waldorfpädagogik übersichtlich darlegen. Es werden zunächst manche allgemeine Bausteine der Waldorfpädagogik dargestellt. Der Aufbau des DaF-Curriculums für die Sekundarstufen 1 und 2 wird dann nach seinen Grundlagen und wesentlichen Merkmalen vorgeführt. Im Anschluss darauf werden dann die Methodik und die Didaktik des DaF-Unterrichts in der Waldorfpädagogik dargelegt, mit besonderem Schwerpunkt auf die Wesentlichkeit der körperlichen Bewegung, der künstlerischen Fähigkeiten und Darstellungsweisen und der Gestaltung von Heften und Lehrmaterialien von den Schülern und Schülerinnen selbst. Zum Schluss werden besondere Anforderungen seitens der Lehrtätigkeit in der Waldorfpädagogik erwähnt, wie die ausführliche curriculare und didaktische Kompetenz, die von den Lehrkräften verlangt wird; die Fähigkeit, vielfältige und verschiedenartige didaktische Materialien selbst zu erstellen; schließlich die Freiheit, über die Lehrer und Lehrerinnen in dieser Pädagogik verfügen.

ALLGEMEINE ANSÄTZE DER WALDORFPÄDAGOGIK

Die drei wesentlichen Merkmale der Waldorfpädagogik, die sowohl ganze Lehrpläne von Waldorfschulen als auch didaktische Ansätze bis hin zur Unterrichtsgestaltung weitgehend bestimmen, bestehen darin, dass Lernprozesse dreierlei geschehen, nämlich durch die Handlung, das Gefühl und den Gedanken.² Dementsprechend sollen im Unterrichts- und Lerngeschehen Impulse angeboten werden, damit Lernende während des Lernprozesses handeln, fühlen und denken können (Kiersch et al, 2016, S. 35).

In den allgemeinen Lehrplänen von Waldorfschulen sorgen Fächer wie Sportunterricht, Tanzunterricht, Gartenarbeit und angewandte Künste – Tischlerei, Weberei, Näherei, Strickarbeit unter vielen anderen – für die Entwicklung der Handlungsfähigkeiten. Diese zielen

¹ Diese und andere Prinzipien werden von Ende et al. (2013, S. 26-32) ausführlicher erläutert.

² Die Wichtigkeit dieser Tätigkeiten für Lernprozesse – insbesondere des Handelns und des Fühlens – sind heutzutage weitgehend anerkannt, insbesondere wegen der gegenwärtig verbreiteten Forschung im Rahmen der Neurowissenschaft und der sogenannten Neurodidaktik. Vgl. Roth (2011), v.a. Kapitel 3 und 4 und Grein (2013), v.a. Kapitel 2 und 4.

nicht nur auf die Aktivierung von psychomotorischen Entfaltungen ab, sondern vielmehr auf die zugleich reale und symbolische Erfahrung, ein konkretes Objekt zur Welt hervorzubringen.

Künstlerische Fächer dienen ihrerseits der Aktivierung des Gefühlsvermögens durch aktive Gestaltung ästhetischer Erfahrungen. Darunter werden Aquarell, Zeichnen mit Kohle, Kreide und Wachskreide, Kneten mit Lehm, Schliff, Schmiedekunst und viele andere Mittel gezählt. Diese Fächer sollen nicht nur die Mitgestaltung von schönen Produkten im Lernprozess ermöglichen, sondern auch die Einbildungskraft vorantreiben – was wiederum der Erweiterung und dem kreativen Umgang mit den Handlungsräumen und die Denkanforderungen in anderen Bereichen des Lernens dienen kann.

Das Denkvermögen wird durch die traditionellen schulischen Fächer gefördert. Außerdem ergänzen die regelmäßigen Curricula dieser Fächer andere Angebote wie z.B. Astronomie- und Technologieunterricht, auch Kunstgeschichte und mindestens zwei Fremdsprachen – in der Regel Englisch und Deutsch, in den brasilianischen Waldorfschulen. Die Vermittlung dieser Fächer wird aber in den sogenannten Epochenplänen eingeführt, laut derer maximal zwei Fächer zur gleichen Zeit unterrichtet werden sollten. Dies führt dazu, dass traditionelle schulische Fächer in der Waldorfpädagogik wie Intensivkurse angeboten werden. Das hat den bedeutsamen Vorteil, Aufmerksamkeit und Konzentration auf einzelne Fächer zu richten und die Vertiefung in ein Thema zu ermöglichen. Darüber hinaus wird die Ablenkung der Schüler

in verschiedenen, nebeneinander unterrichteten Fächern vermieden.

Durch diesen umfassenden und erweiterten Lehrplan strebt die Waldorfpädagogik an, eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen zu unterstützen, anstatt nur die abstrakten und logischen Denkfähigkeiten anzusprechen. Diese drei Domänen des allgemeinen Curriculums werden in einzelnen Unterrichtsstunden sichtbar und aktiv eingesetzt. D.h., dass jede Unterrichtsstunde in der Regel eine aktiv handelnde Phase, eine künstlerische, soziale oder gefühlvolle Phase und auch eine reflexive, automatisierende oder abstrahierende Phase beinhaltet.

DAF-CURRICULA IN DER WALDORFPÄDAGOGIK

Die DaF-Lehrpläne in den verschiedenen Waldorfschulen sind wegen Zeitverfügbarkeit in den Stundenplänen sehr unterschiedlich. Einige Waldorfschulen bieten beispielsweise Deutsch als Fremdsprache nur bis zum 8. Schuljahr an; andere verfügen nur über ein oder zwei wöchentliche Deutschunterrichtsstunden in der Woche, was die Abdeckung der Lernstoffe wesentlich beeinträchtigt. In der Regel aber wird Deutsch schon ab der 1. Klasse angeboten und idealerweise wird Deutsch bis zur 12. Klasse, d.h. bis zum Ende der Sekundarstufe 2, dreimal in der Woche angeboten. Obwohl dieser ideelle Fall in Brasilien nur selten zu finden ist,³ ermöglichen diese Bedingungen den Schülern und Schülerinnen die Erreichung einer mittleren Niveaustufe – d.h.,

ein abgeschlossenes B1 Niveau oder ein anfängliches B2.1 Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Der Lehrplan in der Grundstufe (von der 1. bis zur 5. Klasse) fasst in der Regel Wortschatz und Strukturen, die dem A1-Niveau des GER entsprechen. Der Schwerpunkt in den ersten Schuljahren liegt aber auf einer spielerischen, künstlerischen und musikalischen Annäherung an die Sprache. Ab dem 6. Schuljahr werden thematische und sprachliche Inhalte der A2 bis B2.1 Niveaustufen eingeführt. Ein Auszug dieser thematischen Ausgestaltung des Lehrplans in den Sekundarstufen 1 und 2 wird im folgenden Diagramm abgebildet.

6. Klasse	Schule Haus Essen und Trinken
7. Klasse	Alltag Körper Stadt
8. Klasse	Sport und Reisen Urlaub Biographien
9. Klasse	Geschichte Beziehungen Gesundheit
10. Klasse	Technik Umwelt Landeskunde
11. Klasse	Träume und Wünsche Gesellschaft Berufe und Studium
12. Klasse	Umgang mit der Zeit Kunst und Kultur Globalisation

Abbildung 1: Thematische Übersicht des DaF-Lehrplans am Beispiel des Curriculums der Waldorfschule Rudolf Steiner in São Paulo. Quelle: Material des Autors im Auftrag der Waldorfschule Rudolf Steiner.

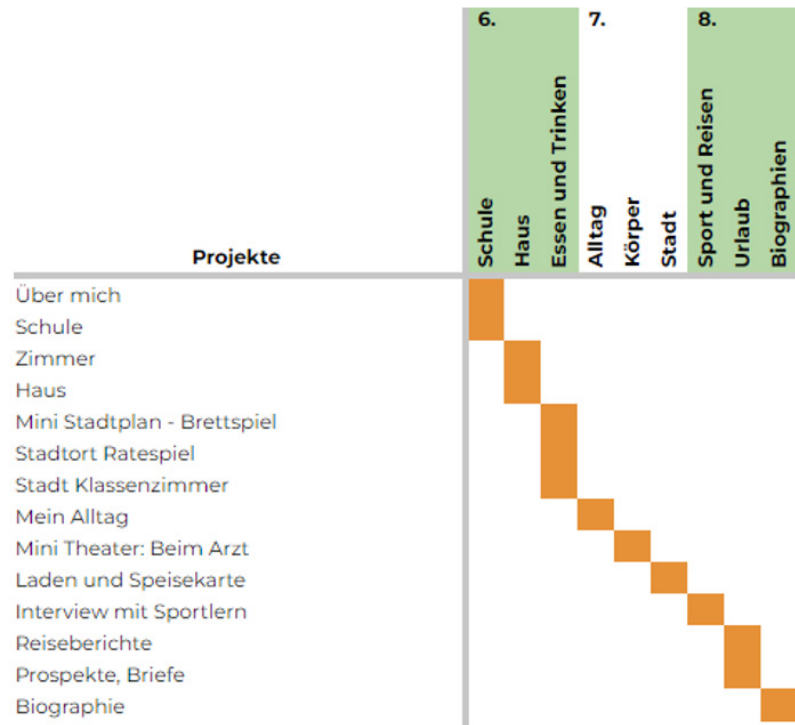
³ Die Gründe sind zahlreich: von Lehrkräftemangel bis wenig verfügbarer Zeit in den schulischen Stundenplänen bis hin zu einem wenig verbreiteten Angebot von Schulen, die die oberen Klassen (10., 11. und 12. Klassen) erreichen.

Da DaF an Waldorfschulen nicht ausschließlich auf die offiziellen Sprachprüfungen abzielt, können die thematischen Lernstoffe der DaF-Lehrpläne in Waldorfschulen Bedürfnisse und Wünsche der jeweiligen Altersgruppe berücksichtigen. Die Angemessenheit zwischen Stoff und Altersinteresse – wie z.B. das Thema Beziehungen in der 9. Klasse oder das Thema Berufe und Studium am Ende der 11. Klasse in der obigen Abbildung zeigen – sorgt dafür, dass die Lernmotivation erheblich gesteigert wird und die Lernziele daraus umfassend durchgeführt werden dürfen. Diese Adäquatheit zwischen Lernstoff und Altersbedürfnis bzw. -Interesse ist übrigens ein grundlegendes Merkmal der Waldorfpädagogik, das den gesamten Lehrplan aller Fächer prägt.

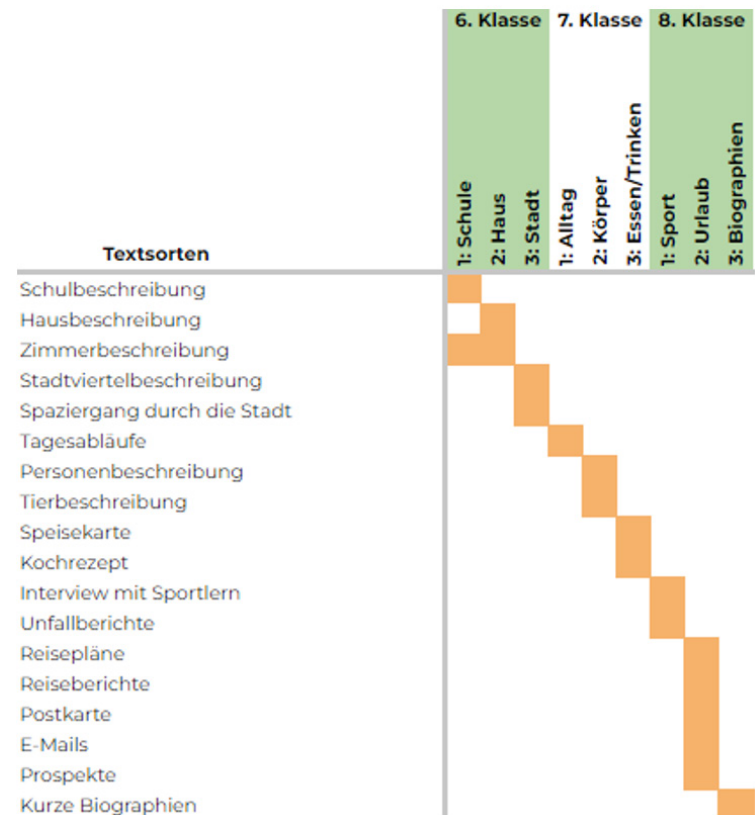
Die aktive Handlung mit und auf der deutschen Sprache ist des Weiteren der Kern des Curriculums an Waldorfschulen. Der Aufbau des Lehrplans ist dann wesentlich handlungs- und produktionsorientiert und wird vor allem durch verschiedenartige Projekte angeleitet. Das bedeutet außerdem, dass sowohl die allgemeinen Kann-Beschreibungen als auch die vielen anderen detaillierten Bausteine des Lehrplans – grammatikalische Strukturen, Hörsehverstehen, Textsorten (zur Rezeption und Produktion), Dialoge, Präsentationen, usw. – stark projektorientiert konzipiert werden. Je nach Thema und je nach Projekt werden diese Bausteine dann im Lehrplan ausführlich erläutert. Die Projekte enthalten in der Regel sowohl schriftliche als auch mündliche Teilprojekte, also produktive Teilaufgaben. Der untenstehende Auszug zeigt deutlich manche Projekte, die je nach Thema in den 6. bis 8.

Klassen durchgeführt werden können (Abbild 2). Diese Projekte gelten dann als Richtlinien, die die Textsorten

(Abbild 3), grammatikalischen Strukturen, Hörsehtexte, Dialoge, Präsentationen usw. bestimmen.



Abbild 2. Auszug der im Lehrplan enthaltenen Projekte nach Thema und Schuljahr. Quelle: Material des Autors im Auftrag der Waldorfschule Rudolf Steiner.



Abbild 3. Auszug der im Lehrplan enthaltenen Textsorten nach Thema und Schuljahr. Quelle: Material des Autors im Auftrag der Waldorfschule Rudolf Steiner.

Die Methodik des Deutschunterrichts an Waldorfschulen wird vor allem durch drei Elemente gekennzeichnet: die körperlichen und musikalischen Reize; die Erstellung von künstlerischen Projekten; die Gestaltung von Heften und die Lösung von Übungen. Die Reihenfolge der regelmäßigen Fremdsprachenunterrichtsstunden soll meistens genau dieser Sequenz folgen.

Je nach Thema oder je nach besonderer Struktur, die zu vermitteln sind, kann diese Reihenfolge anders aussehen. Einige Variationen dieser methodischen Kette sind beispielsweise: Hände, Herz, Gehirn; Glieder, Rumpf, Kopf; Sprache, Bild, Schrift; Bewegung, Visualisierung, Aufschrieb; Handlung, Einbildung, Bearbeitung; Handeln, Fühlen, Denken. Diese unterschiedlichen Variationen ermöglichen die Einführung verschiedener Themen, indem diese Kette – vom Handeln zum Fühlen, vom Fühlen zum Denken – behalten wird und als grundlegende pädagogische Basis bleibt.

Die erste Phase – die körperlich und sprachlich aktive Phase – dient sowohl der Wiederholung bereits gelernter Strukturen, Wortschatz und Redemittel als auch der Einführung neuer Inhalte. Dieser direkte Einstieg ins Sprechen und Handeln ähnelt dem Boomerang-Modell (Ende et al., 2013, S. 106), laut dessen eine unmittelbare Anwendung sprachlicher Elemente oft als Reize für die detaillierte Vermittlung und die Erarbeitung benutzt werden kann. Die zweite Phase enthält in der Regel eine künstlerische Verarbeitung des in der ersten Phase eingeführten Themas. Diese Verarbeitung kann vielfältig gestaltet werden. Visualisierungen anhand

von Bildern oder farbigen Hervorhebungen, Gemälden und Zeichnungen sind nur einige Beispiele, die im Unterricht eingesetzt werden können. Diese zweite Phase kann sich sowohl der Bearbeitung eines Teilprojekts entsprechen oder als künstlerische Vorbereitung auf ein Projekt widmen. Die dritte Phase des Unterrichtsgeschehens schließt die Gestaltung der Hefte oder die Lösung von Übungen, die eng mit den vorherigen Phasen verbunden sind, ein. Die letzte Phase lässt sich als schriftliches Begreifen und automatisierendes Üben verstehen. Das Aufschreiben findet in der Regel im Unterricht statt, während rezeptive und reproduktive Übungen, die der Automatisierung des Gelernten dienen, meistens als Hausaufgabe gegeben werden. Um eine genauere Betrachtung und konkrete Beispiele anzubieten, werden diese einzelnen Schritte erläutert und veranschaulicht.

Körperliche Bewegung, Lieder, Dialoge

Die Verbindung von körperlichen Bewegungen und Sprache sorgt dafür, dass die Sprache gemeinsam mit dem Körper aktiviert wird. Auch Lieder und Dialoge aktivieren die Sprache mit Rhythmus und prägen – zusammen mit körperlichen Gesten – das Gedächtnis effektiver (GREIN, 2013, S. 20-22). Der Schüler bekommt dadurch eine wahre Erfahrung des zu lernenden Inhaltes oder Stoffes – d.h., der Lernende verwendet die Sprache schon von Anfang der Unterrichtsstunde an. Nur nachher wird der Erläuterung und Erarbeitung der Strukturen nachgegangen. Dieses Vorgehen veranlasst, dass die Lernenden die

Sprache vor allem induktiv begreifen, denn sie waren schon mit einzelnen Beispielanwendungen vertraut.

Ein Beispiel dieser Vorgehensweise ist die Thematisierung von trennbaren Verben am Anfang der 6. Klasse. Mittels eines didaktischen, rhythmisierten und gestenvollen Gedichts erfahren die Schüler den Aufbau von Aussagesätzen mit trennbaren Verben. Durch die besondere Betonung der trennbaren Silben am Ende der Sätze mit Armbewegungen erfahren die Schüler dann diese Struktur zunächst in ihren Körpern und auch sprachlich. Wenn die Schüler endlich das vorher vorgetragene Gedicht lesen, ist es ihnen wesentlich leichter zu begreifen, was am Ende des Satzes stehen soll und welche Verben und Vorsilben diese Besonderheit zeigen.

Künstlerische Projekte

Ein klarer, in den letzten Jahren allgemein bekannter Vorteil der Arbeit mit Projekten ist heutzutage in der Didaktik weit verbreitet, nämlich das mehrkanalige Lernen. Durch Projekte werden tatsächlich mehrere Lernkanäle und Lerntypen angesprochen – d.h., Lerner, die besser visuell, haptisch, schriftlich, rednerisch usw. lernen, werden berücksichtigt. Das bedeutet auch, dass besondere Themen und Strukturen zugleich visuell, haptisch, schriftlich usw. ganzheitlich gelernt werden können. Diese didaktische Vorgehensweise lässt dann viele (sprachliche und außersprachliche) Fähigkeiten integrieren.

Zu den klassischen Textsorten Bericht über den eigenen *Tagesablauf* und *Reisebericht* können nicht nur rein schriftliche Texte verlangt werden, sondern auch Bilder und die ent-

sprechenden Vorträge. Das Abbild 4 zeigt ein Projekt, in dem die Schüler einen Comicstrip über den eigenen Alltag schildern sollten. Im Abbild 5 erstellte eine Gruppe von Schülern

ein Plakat, indem sie den Bericht einer Reise nach Zürich künstlerisch und tabellarisch darstellten. Im Abbild 6 findet die Vermittlung der Satzstellung des Deutschen visuell (Farben für

Position 2 und Satzende) und haptisch (die Schüler sollten vorher die Sätze richtig gebaut haben) statt.



Abbild 4. Plakate des Projekts Comicstrip über den eigenen Alltag. Quelle: Archiv des Autors.



Abbild 5. Plakat des Projekts der 8. Klasse – ein Reisebericht nach Zürich. Quelle: Archiv des Autors.

Modalverb <u>KÖNNEN</u>				Modalverben <u>MÜSSEN</u>			
Position 1	Position 2	Mittelfeld	SATZENDE	Position 1	Position 2	Mittelfeld	SATZENDE
Ich	Kann	das Klavier sehr gut	spielen	Ich	muss	Deutsch schon sehr gut	sprechen.
Du	Kannst	im Klassenzimmer	sprechen.	Du	musst	ein Lied auf Englisch laut	singen.
Er	Kann	auf Französisch laut	singen	Er	muss	dass Klavier und die Geige	spielen.
Wir	Können	nach der Schule Hausaufgaben	machen.	Wir	müssen	heute Hausaufgaben	machen.
Ihr	Könnt	mein Heft heute	haben	Ihr	musst	einen Schloss mit Dunstfäden	zeichnen.
Sie	Können	die Texte auf Portugiesisch	schreiben.	Sie	müssen	vier Sätze ins Heft	schreiben.

Abbildung 6. Visualisierung der Satzstellung. Quelle: Archiv des Autors.

HEFTE UND ÜBUNGEN

Das Aufschreiben auf den Heften gilt normalerweise als letzter Teil einer regelmäßigen Unterrichtseinheit. Dieser Eintrag von Inhalten auf den Heften ist letztendlich das Resultat des im Unterricht vermittelten Stoffes. Je nach Thema kann aber auch die Erstellung eines Textes, mancher Beispielsätze oder Regeln, mancher Bilder oder Collagen auf dem Heft auch als wesentliche Aufgaben gelten. Hier findet die Visualisierung von Regeln, Strukturen, Satzketten, Wortschatzelementen usw. statt. Was für die allgemeine Fremdsprachendidaktik geltend ist, findet in der Waldorfpädagogik einen ganz besonderen Raum. Das Schreiben von Hand steht nämlich im Vordergrund, denn auch diese Vorgehensweise leistet einen Beitrag zum Gedächtnis. Auch Übungen, die auf die Automatisierung abzielen,

werden vor allem von Hand und normalerweise als Hausaufgabe erledigt.



Die Visualisierung von Strukturen der trennbaren Verben lässt sich beispielsweise durch Farben erkennen. Auch das Perfekt, das Plusquamperfekt und der Aufbau von Nebensätzen finden durch farbige Markierungen statt. Die Hefte gelten dann als wichtige Quelle der Visualisierung von Regeln und grammatikalischen Strukturen, sowie für die Aufzeichnung wichtiger Redemittel, Texte und Wortfelder.

Abbildung 7. Von Schülern erstellte Hefte. Quelle: Archiv des Autors.

VON DEN LEHRKRÄFTEN ERSTELLTEN ZUSATZMATERIALIEN

Die Waldorfpädagogik vermeidet die Nutzung von einzelnen Lehrwerken. In diesem Zusammenhang bewegt sich die Waldorfpädagogik gegen die Strömung – insbesondere gegen den schon allgemeinen (vielleicht nicht so häufig ausgesprochenen) Konsens in der Fremdsprachendidaktik, dass Lehrwerke auf jeden Fall nötig sind. Die Waldorfpädagogik betont aber, dass einzelne Lehrbücher vermieden werden sollen. Das bedeutet tatsächlich, dass Schüler und Schülerinnen in der Regel kein einziges Lehrwerk benutzen, aber dass sie eine reiche Vielfalt von Lehrmaterialien bekommen werden. Die Lehrkraft ist für die Auswahl der Lehrbücher und -materialien (und deren Auszüge) verantwortlich, ohne die Pflicht, ein einzelnes Lehrwerk zu verfolgen. Die Lehrkraft spielt dann eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung des Unterrichtsverlaufs und der Unterrichtssequenzen. Sie soll auf den Lehrplan achten und unter den verschiedenen Lehrwerken und Zusatzmaterialien diejenigen Ausschnitte benutzen, die der Erstellung von Materialien als Impuls oder Inhalt dienen können.

Die didaktische Kompetenz, die von DaF-Lehrkräften an Waldorfschulen gefordert wird, ist daher vielseitig, umfassend und anspruchsvoll. Diese Kompetenz umfasst ein breites Spektrum. Zu nennen sind vor allem mindestens drei Bereiche der Didaktik: Eine curriculare Kompetenz, d.h., ein kompetenter Umgang mit Anforderungen, Formen und Inhalten von Lehrplänen; eine methodologische Kompetenz, d.h. das befähigte Vermögen, Übungs-

und Aufgabenabläufe innerhalb sowohl einer Unterrichtseinheit als auch einer längeren didaktischen Sequenz detailliert und umfassend planen zu können; zuletzt auch eine breite und qualifizierte Fähigkeit, verschiedenartige Lehrmaterialien erforschen und einschließlich erstellen zu können.

Da feste Lehrwerke an Waldorfschulen in der Regel nicht benutzt werden, soll der Lehrer Kenntnisse über den Aufbau des Curriculums und über alle zu vermittelnden Fähigkeiten, die darin dargelegt sind, besitzen. Der Lehrer soll sich nicht nur auf die klassischen vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) konzentrieren, sondern auch andere Lernziele im Horizont haben, die wiederum eng mit den vier Fertigkeiten verbunden sind – wie die Erstellung von (künstlerischen) Projekten, verschiedenartigen Präsentationen, Heften usw. Die Inhalte und Themenpunkte des Lehrplans sollen weiterhin durch die Lehrkraft selbst ergänzt, aktualisiert und bearbeitet werden. Auch die Stoffverteilung im schulischen Jahr soll ausführlich beherrscht werden. Zusammenfassend soll die Lehrkraft eine Übersicht über den Lernstoff haben.

In methodologischer Hinsicht soll die DaF-Lehrkraft auch den Ablauf von Übungsketten, Unterrichtsreihen und didaktische Sequenzen sehr gut planen und bestimmen können, bis sie praktische, realitätsnahe Aufgaben erreichen – von rezeptiven zu produktiven und schließlich zu echten Aufgaben (FUNK et al. 2017, S. 28-33). Die Projekte gelten als die größeren Zielaufgaben des Lehrplans an einer Waldorfschule – sei es beispielsweise kleine

Ausstellungen, kleine theatralische Stücke oder Sketches, die Erstellung von Plakaten, Präsentationen, Einübung von Dialogen u.v.m., laut Denjean (2016). Diese Aufgaben sind immer die wichtigsten Lernziele des DaF-Unterrichts an Waldorfschulen, weil sie schon echte und reale Anwendungen der Zielsprache vorführen. Die meisten Übungen und Teilaufgaben einer methodologischen Sequenz sollen dann in der Regel auf die abschließenden Projekte abzielen. Hierzu wird von Lehrkräften noch einmal verlangt, eine große Kompetenz im Umgang mit Planen. Da Lernsequenzen nicht in einem einzigen Lehrwerk bereits vorhanden sind, muss sich die Lehrkraft ständig mit der eigenen Planung befassen – und sich zwar mit der Übersicht aller Übungen und Teilaufgaben beschäftigen.

Die Fähigkeit, Materialien zu erforschen und daraus Übungen und Aufgaben selbst zu erstellen, wird auch von der Lehrkraft ständig verlangt. Die Kenntnis von unterschiedlichen Lehrmaterialien und breiten Übungstypologien hilft der Lehrkraft an Waldorfschulen dabei, geeignete und genauere Materialien für die Lernenden zu entwickeln. Die Lehrkraft gilt dann als Forscher und Ersteller seiner eigenen Materialien. Eine breite, ständig erweiternde Kenntnis von verschiedenen Lehrwerken, Zusatzmaterialien und Übungssequenzen. Man muss natürlich nicht alle einzelnen Übungen von Anfang an selbst verfassen. Jedoch wird die Verantwortung für die Auswahl der Übungsorten und -abläufe in einem Lehrwerk nicht aufgegeben. Hierin soll die Lehrkraft dann auch in der Lage sein, Stufen und Progressionen

zu erkennen und zu unterscheiden, damit sie in den Nachschlagewerken bewusste Entscheidungen treffen kann, welche Lese- und Hörtexte, Schreib- und Sprechübungen auf die Gruppe und auf den Lehrplan der Schule zutreffend und gut geeignet sind.

Zu anderen Tätigkeiten von Lehrkräften an Waldorfschulen insbesondere in der Oberstufe gehören beispielsweise die Auswahl und die Führung von Lektüren, die Vorbereitung von Modellprüfungen

und Simulationen der Goethe-Zertifikate B1 und B2 und das Angebot von Schreibwerkstätte. Diese zusätzlichen Angebote sorgen dafür, dass die Schüler, die sich in die deutsche Sprache vertiefen wollen und sich nach der Schule um ein Studium in einem deutschsprachigen Land bewerben möchten, die Gelegenheit gewinnen, sich besser darauf vorzubereiten zu können.

Curriculum, didaktische Planung und Materialien: Diese drei Merkmale fassen die Anforderungen

der DaF-Lehrkraft an Waldorfschulen zusammen. Auch wenn die Ansprüche zahlreich sind, erwirbt man grundlegende didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten im DaF-Bereich. Außerdem verfügt man an Waldorfschulen zum Teil über eine Freiheit gegenüber regelmäßigen Lehrwerken und GER-Lehrplänen, zumindest in Bezug auf Prüfungsrichtlinien. Dies ermöglicht den Lehrkräften, kreativer und erfindungsreicher mit Lernstoffen umgehen zu können. ■

LITERATURANGABEN

- DENJEAN, A. (Org.). *Theaterstücke, Szenen, Dialoge, Sketches*. Vom Umgang mit dem dramatischen Element im Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Edition Waldorf, 2016.
- ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Deutsch Lehren Lernen 6. München: Goethe-Institut/Klett Verlag, 2013.
- FUNK, H.; KUHN, C.; SKIBA, D.; SPANIEL-WEISE, D.; WICKE, R. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Deutsch Lehren Lernen 4. Stuttgart: Goethe-Institut/Klett Verlag, 2017.
- GREIN, M. *Neurodidaktik*. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag, 2013.
- KIERSCH, J.; DAHL, E.; LUTZKER, P. *Fremdsprachen in der Waldorfschule*. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2016.
- ROTH, G. *Bildung braucht Persönlichkeit*. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 2011.



Sondereinlage Encarte Especial





Por ocasião do Bicentenário da imigração Alemã, a BraDLV participou da Sessão Solene do Senado Federal, a convite do Senador Flávio Arns



SENADO FEDERAL
Senador FLÁVIO ARNS

Brasília, 17 de junho de 2024

De: Senador FLÁVIO ARNS

Para: Presidente da Associação Brasileira de Professores de Alemão - BraDLV
Exma. Sra. GISELA SPINDLER

Senhora Presidente,

Com os cordiais cumprimentos, tenho a honra de convidar a Vossa Excelência para participar e compor a mesa da *Sessão Especial destinada a celebrar os 200 anos da imigração alemã para o Brasil*, no dia 04 de julho de 2024, às 14 horas, no Plenário do Senado Federal, em Brasília-DF.

Estima-se que dezoito milhões de brasileiros têm, pelo menos, um antepassado de origem alemã. O patrimônio linguístico, étnico e social do nosso país tem raízes multiculturais que evidenciam que a fusão de diferentes tradições culturais é benéfica, necessária e salutar. Nesse sentido, a referida Sessão Especial terá como objetivo honrar e valorizar a herança deixada pelos imigrantes de língua alemã, reconhecendo a sua contribuição para o Brasil e para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

Ressalto que Vossa Excelência terá tempo de fala para compartilhar experiências, jornadas e vivências sobre a temática.

Confiante em poder contar com a vossa participação, agradeço a atenção e permaneço à disposição para as informações que se fizerem necessárias.

Para confirmação de presença, favor entrar em contato por meio do telefone (61) 3303-6301 ou e-mail agenda.flavioarns@senado.leg.br.

Atenciosamente

Senador Flávio Arns
PSB – PR

FLÁVIO ARNS
SENADOR

CONVITE - SESSÃO ESPECIAL

200 anos da imigração alemã para o Brasil

Quinta-feira

4 de julho, às 14h

Local: Plenário do Senado Federal

Acompanhe ao vivo: [YOUTUBE.COM/TVSENADO](https://www.youtube.com/tvsenado)

WWW.FLAVIOARNS.COM.BR

ACOMPANHE NOSSO TRABALHO
PELO **SITE** E **REDES SOCIAIS**:
   **@FLAVIOARNS**



Bicentenário da Imigração Alemã Sessão Solene- Senado Federal

Participação da Presidente da Associação Brasileira de Professores de Alemão

Gisela Hass Spindler | 04.07.2024

Excelentíssimo Senhor Flávio Arns, Senador da República, de quem recebi o convite, excelentíssima senhora Bettina Cadenbach, Embaixadora da Alemanha, ao cumprimentá-los, estendo meus cumprimentos a todas as autoridades e convidados aqui presentes. Sinto-me lisonjeada em poder participar deste momento, reforçando os laços que nos unem nos festejos do Bicentenário da Imigração Alemã no Brasil. Como muitos brasileiros, possuo antepassados que emigraram de territórios distantes para nosso país. Sou neta de alemães-russos, que emigraram em 1929 e filha de alemão, nascido na época da travessia, em 1930. Sou profundamente grata por meus antepassados terem sido acolhidos por esta nação. Como muitos outros brasileiros descendentes, orgulho-me da trajetória dos que me antecederam, de suas batalhas por uma vida melhor e por suas contribuições ao meu país.



Falante e amante da Língua Alemã, envolvo-me há muitos anos no trabalho voluntário em prol da preservação da cultura e do ensino do idioma, como membro da Associação Brasileira de Professores de Alemão, fundada em 1989, para integrar, representar e coordenar outras 6 associações regionais, que já existiam a nível nacional: a Associação Riograndense de Professores de Alemão, a Catariense, a Paranaense, a Paulista, a do Rio de Janeiro

e a de Minas Gerais. Temos em torno de 650 associados, entre eles pesquisadores, professores de universidades, escolas públicas e privadas, estudantes de Letras e de Germanística. Como associação nacional, vinculamo-nos à Associação Internacional de Professores de Alemão, (Internationaler Deutschlehrerinnen-und

Deutschlehrerverband) com sede em Leipzig, na Alemanha. Em parceria com a associação internacional e com outras associações de docentes de língua alemã da América Latina, acabamos de realizar o 1. Congresso Continental para professores de alemão, agora em junho de 2024. Além disso, estamos em contato com as demais Línguas Estrangeiras: por um lado com a EUNIC-Brasil, alimentando o sonho de realizarmos um evento conjuntamente no futuro; por outro lado, com a Federação Internacional de Professores de Línguas Estrangeiras Modernas.

Entre os principais objetivos da Associação e de suas afiliadas regionais, destacamos a preocupação com a qualidade do ensino da língua, por isso o foco principal está na formação continuada dos docentes. Dentre os momentos mais significativos, destaco as formações on-line Deutsch Vernetzt, (Alemão Conecta) que existem desde de 2020. A associação também é responsável por organizar o Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, a cada três anos, o último ocorrido em 2023 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Pautamos nosso trabalho em parcerias com as demais instituições, em especial com as instituições parceiras do Netzwerk Deutsch, que trabalham em prol da preservação da cultura e da língua alemã no Brasil e na cooperação entre os professores, no fomento da troca de ideias pela formação colaborativa e compartilhada, com a premissa de que uma formação linguística plurilíngue amplia as possibilidades e os horizontes de nossos alunos.

Gostaria ainda de utilizar este momento para falar das ações desenvolvidas por ocasião dos festejos do Bicentenário da Imigração Alemã. A convite do Subsecretário de Justiça Sr. Rafael Koerig Gessinger, presidente da Comissão do Bicentenário no RS, tivemos a oportunidade de coordenar a Subcomissão de Língua Alemã juntamente com a Associação Riograndense de Professores de Alemão, de agosto de 2023 a 14 de março de 2024, quando se deu o lançamento da programação oficial. Escolas, universidades e Institutos Culturais participaram desta Subcomissão, planejando, compartilhando e complementando as ações que seriam desenvolvidas ao longo de todo o ano de 2024. De nossa parte, gostaria de destacar três projetos, entre tantos outros: Primeiro, o Concurso intitulado “Von Lehrkräften für Lehrkräfte” “De Professores para Professores”, que propôs a criação de Planejamentos de Aulas/Projetos com relação à temática da imigração, disponibilizados a todos os demais professores no site do Bicentenário. Seis projetos foram selecionados e premiados. Segundo, um projeto intitulado “Regenbogenfisch- erzählt und gesungen”, qual seja, a apresentação de 12 edições do Musical Regenbogenfisch, em 5 estados, para alunos do Ensino Fundamental I. O Musical de autoria de Markus Pfister, numa adaptação da professora de alemão Magda Balsan e do músico Ailton de Oliveira, conta a história de um peixe muito egoísta, que precisa aprender a respeitar e conviver com a diversidade, com os demais peixes do oceano. O objetivo deste projeto é o fomento da Língua Alemã e o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais. Apresentações já ocorreram nos estados do Paraná e São Paulo, em escolas públicas e privadas. No segundo semestre, estão agendadas apresentações no RJ e no RS. Essas últimas, reagendadas em função da enchente de maio. Por último, mas não menos significativo, quero destacar o projeto da Associação Riograndense “Conte um conto”, que reúne narrativas contadas por alunos sobre os seus antepassados, que serão compiladas em livro, a ser lançado e distribuído aos alunos e escolas durante os festejos do Bicentenário.

Queremos fomentar uma educação plurilíngue, em específico o ensino da língua alemã, de qualidade. E por isso, uma preocupação constante é a escassez de professores de Língua Alemã, uma realidade mundial, pelo que



Componentes da mesa oficial da Sessão Solene.

temos visto nos relatos de inúmeros outros países na Comissão Internacional de Políticas Públicas para a Língua Alemã. Embora não sejamos um órgão formador, temos apoiado iniciativas que vêm ao encontro da resolução, ou mitigação do problema: contato direto com universitários em formação, melhorias na qualidade dos currículos, treinamentos, financiamento de estudantes em formação por parte de mantenedoras de escolas, e criação de novos formatos de cursos, visando suprir a necessidade existente. Gostaríamos de contar com o apoio de nossos representantes para a valorização da docência, pois professores motivados e competentes são essenciais para a sobrevivência de uma nação. Queremos, ainda, a manutenção e a ampliação do ensino de Línguas Adicionais, em especial, da Língua Alemã nos currículos escolares. Por isso, nos manifestamos em prol do plurilinguismo e da liberdade de escolha da segunda Língua Estrangeira Moderna a ser ensinada nas escolas, respeitando cada movimento migratório, em respeito à diversidade linguística e cultural do Brasil.

Agradeço, pela atenção. ■



Projetos - Língua Alemã

Dois projetos foram criados pela **BraDLV** na Subcomissão de Língua Alemã do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, ainda em 2023, durante a fase de planejamentos dos festejos do Bicentenário



PROJEKT 1

Für Lehrkräfte

Concurso de “Planejamento de Aulas”- De professor para professor

A ideia consiste em deixar disponíveis aulas/projetos planejados, sob o tema **200 Anos da Imigração Alemã** com materiais didáticos prontos para que outros professores também possam usá-los.

Post com as regras do Concurso.



The image shows a promotional poster for a competition. At the top left is the logo for '200 ANOS IMIGRAÇÃO ALEMÃ' featuring a stylized '200' and a map of Germany. To its right is the word 'WETTBEWERB' in bold black letters. Further right is the 'BraDLV' logo in orange and red. Below these, the text '200 JAHRE DEUTSCHER EINWANDERUNG' and 'VON LEHRKRÄFTEN FÜR LEHRKRÄFTE' is centered. The main title 'UNTERRICHTSENTWÜRFE' is written in large, colorful, multi-colored letters. Below the title, the dates '30.11.2023 - 15.02.2024' are displayed. At the bottom, there are logos for 'EPÉ', 'ppla', 'APA RIO', 'AMPBA', 'AMPA', and 'ACPA'. Below the logos, the text 'VISITE NOSSO SITE OU ENTRE EM CONTATO:' is followed by contact information: 'bradlv.com.br', 'bradlv@bradlv.com.br', '@bradlv.infos', and 'BraDLV (Associação Brasileira de Professores de Alemão)'.

Unterrichtsentwurf

200 Jahre deutscher Einwanderung: Welche Aspekte der deutschen Einwanderung sind heutzutage in unserer Gesellschaft zu sehen?

Autorin: Caroline Inês Egewarth

Schule: CEM Pastor Dohms - Porto Alegre

Zielgruppe: 9.Klasse

Unterrichtsdauer: 6 Unterrichtsstunden

Unterrichtsmodalität: Präsenziell

Anzahl der Lernenden/Studierenden: bis 15

Die 200 Jahre deutscher Einwanderung nach Brasilien sollten gelobt und gefeiert werden. Die Bedeutung der deutschen Kultur für die Entstehung Brasiliens, die Kultur, Musik, Ernährung und gesellschaftlichen Organisationsformen ist äußerst relevant. Vor diesem Hintergrund ist die Schule ideal, um den Schülern und der Schulgemeinschaft diese Bedeutung zu zeigen. Durch diesen Unterrichtsentwurf wird erwartet, dass die SuS folgendes lernen:

- Die Gründe für die deutsche Einwanderung nach Brasilien im 19. Jahrhundert verstehen;
- Die kulturellen Einflüsse der deutschen Einwanderung auf Brasilien erkennen können.

Stundenplanung

1. Stunde:

- Lehrkraft zeigt Bilder und stellt Fragen (Anhang 1)
 - a. Was seht ihr auf den Bildern?
 - b. Was können diese Sachen bedeuten?
 - c. Welche Personen können mit den Bildern in Verbindung stehen?

Eine Diskussion wird geführt und die SuS müssen versuchen, es auf Deutsch zu äußern (wenn es nicht auf Deutsch funktioniert, dann auf Portugiesisch).

- Lehrkraft zeigt Bilder von der Stadt Imigrante, in Rio Grande do Sul, denn die vorherigen Bilder sind vom Einwanderer-Denkmal, das dort steht (Anhang 2).
- Lehrkraft bittet, dass die SuS über die Stadt recherchieren und versuchen herauszufinden, zu welchen Kolonisierungen die Bilder gehören.

Die SuS werden dann Informationen auf Internetseiten über die Stadt lesen. Vermutlich werden sie herausfinden, dass Italiener und Deutsche zu der Stadt angehörig sind.

Hausaufgabe: Fragen beantworten:

- a) Welche Einwanderung wird dieses Jahr 200 Jahre?
- b) Was weißt du über diese Einwanderung?

→ Anhang 1: Denkmal

Was seht ihr
auf dem
Bild?



Was können
diese
Sachen
bedeuten?



Welche Personen
können mit den
Bildern in
Verbindung
stehen?



→ Anhang 2: Imigrante



Die Stadt heißt...



2. Stunde:

- Lehrkraft bittet, dass die SuS ihre Antworten (von der Hausaufgabe) laut lesen. Es wird darüber diskutiert.
- Lehrkraft zeigt ein Video auf Instagram. Es stellt kurz einige Informationen auf Portugiesisch zur Einwanderung dar. (Video auf @dw.brasil:

https://www.instagram.com/reel/C2DE4xlBz6L/?utm_source=ig_web_copy_link)

- In Gruppen (maximal 4) schreiben die SuS einige wichtige Informationen aus dem Video auf Deutsch im Heft. (Sie dürfen das Video nochmal sehen, damit mehrere Details gesammelt und aufgeschrieben werden; sie dürfen auch das Wörterbuch benutzen).
- Nachdem sie einige Sätze geschrieben haben, tauschen die Gruppen ihre Sätze, lesen sie in der Gruppe und markieren die Infos, die sie auch vorher geschrieben hatten.
- Diese markierten Sätze werden laut vorgelesen. Eine Diskussion wird durchgeführt.

Hausaufgabe: Recherchieren: Welche waren die Gründe für die Auswanderung? (Stichpunkte im Heft aufschreiben).

3. Stunde

- Lehrkraft stellt einige Sätze vor (Anhang 3), die verschiedene mögliche Gründe für die Auswanderung darstellen. Nicht alle Sätze sind richtig und die SuS müssen sagen, welche richtig sind und welche falsch sind (nach eigener Recherche in der Hausaufgabe).
- Danach diskutieren sie darüber. SuS bekommen ein Arbeitsblatt mit den Sätzen und Lücken zu füllen (Anhang 4).

In Gruppen (maximal 4) bekommen sie Zettel mit einem Satz über die Lebensbedingungen der Einwanderer, als sie in Brasilien ankamen. (Anhang 5). Sie müssen den Satz verstehen und versuchen, es an die Tafel zu zeichnen. Die anderen Gruppen müssen die Situation raten (ein Stichwort reicht).

Hausaufgabe: In der eigenen Familie nachfragen, ob sie wissen, welche Gewohnheiten und Traditionen von den deutschen Einwanderern mitgebracht und verbreitet wurden. Im Heft aufschreiben.

→ Anhang 3: Gründe [Link hier](#) 

→ Anhang 4: Lücken [Link hier](#) 

→ Anhang 5: Lebensbedingungen

Gesundheitsprobleme und wenig medizinische Hilfe.

Das Klima und die Gründe waren anders als in DE.

Sie hatten keine Hilfe beim Wald abholzen, um an einem Ort wohnen zu können.

Die Sprache war anders und sie waren isoliert.

Da waren keine Straßen, Schulen, Krankenhäuser.

Sie mussten sich an die brasilianischen Gewohnheiten anpassen.

4. Stunde

- Lehrkraft zeigt Plakate mit verschiedenen Aspekten, die in der Hausaufgabe vorkommen können. Wenn die SuS über das Thema etwas geschrieben haben, müssen sie aufstehen und vorlesen (Anhang 6).
- Es wird diskutiert, ob weitere Ideen vorkommen.

In Gruppen (maximal 4) suchen sie ein Thema aus, worüber sie ein kleines Video produzieren sollen. Auf dem Video müssen gelernte Informationen über 200 Jahre deutscher Einwanderung dargestellt werden und auch spezifisch über ein besprochenes Thema (Themen teilen, sodass alle vorkommen).

→ Anhang 6: Traditionen [Link hier](#) 

5. und 6. Stunden

- SuS haben Zeit im Unterricht, die Videos zu beenden und den Mitschülern zu präsentieren.
- Die Videos werden auch in der Woche der Deutschen Sprache zu den anderen Klassen und Schulgemeinschaft gezeigt.

PROJEKT 2

Für Lernende (EF I)

Regenbogenfisch erzählt und gesungen

A história do Regenbogenfisch (contada e cantada)

Texto original: Markus Pfister

Música: Detlev Jöcker

Adaptação: Magda Balsan

Instrumental: Ailton de Oliveira



RESUMO: Trata-se da história de um peixe, que possui escamas brilhantes e é considerado o peixe mais bonito de todos os oceanos. Ele é admirado por todos, mas, pelo seu orgulho e egoísmo, vive sozinho e triste. Certo dia, quando decide presentear uma de suas escamas brilhantes para alguém, ele experimenta a verdadeira felicidade. A partir de então, ele compreende que não fazemos amigos pela nossa beleza, mas sim, por fazer os outros felizes.

Público-alvo: Para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até 5o ano).

Tempo de duração: 30 a 40min

Objetivo da apresentação: fomento da Língua Alemã através do desenvolvimento de valores, da criatividade e fantasia infantis, da ampliação do vocabulário e estruturas, objetivando melhorar a expressão oral na língua estrangeira em questão.

Da dinâmica da apresentação: a história é contada com a ajuda de um mural, com figuras em feltro, de forma interativa, com música ao vivo, com a participação dos telespectadores. Cerca de um mês antes da apresentação serão enviados os textos e vídeos das músicas, para que possam ser ensaiadas antes do evento (Opção I).

Ao contratar a apresentação, faça opção de uma das modalidades abaixo:

Opção I - as crianças irão ensaiar as músicas antes e cantarão junto no dia do evento;

Opção II - incluir até 10 crianças na percussão. Neste caso, prever 30min de ensaio com eles antes da apresentação;

Opção III - incluir 07 crianças na encenação (apenas para alunos de DaZ e DaM, com bons conhecimentos na língua alemã). Neste caso, os atores/atrizes recebem os textos com áudio um mês antes da apresentação para estudar/ensaio. Para esta opção serão necessárias duas horas-aula de ensaio antes da apresentação.



Biografias:

Magda Balsan é pedagoga, professora de Língua Alemã e coordenadora na área de Línguas Estrangeiras no Colégio Imperatriz Leopoldina em São Paulo-SP. Ela organiza concertos para crianças, é ativa na formação continuada de professores, especialmente na área da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Ailton de Oliveira é músico profissional, com vasta experiência como professor de música.

Além disso, trabalha como arranjador e Freelancer em shows e eventos musicais.



Para interessados, contactar: bradlv@bradlv.com.br

Siga-nos no Insta: @bradlv.infos

Facebook: BraDLV (Associação Brasileira de Professores de Alemão)

Regenbogenfisch erzählt und gesungen

BraDLV in Partnerschaft mit den Regionalverbänden

Erster Round: Am 27.04.24 - Vila Andrade | Colégio Visconde de Porto Seguro - São Paulo, SP

Die Tour “Regenbogenfisch erzählt und gesungen” startet in São Paulo mit dem Ziel, die Motivation der Lernenden zu wecken, um das Deutschlernen zu fördern. Die Lernenden spielten und sangen zusammen mit ihren Eltern und Lehrkräften im Musical mit der Pädagogin Magda Balsan und Ailton de Oliveira. Es war ein tolles Erlebnis an der Schule Vila Andrade, die Kinder und Eltern waren begeistert. Das Projekt “Regenbogenfisch” wurde vom BraDLV in der Unterkommission “Deutsche Sprache” der Staatsregierung RS zur Feier der 200 Jahren deutscher Einwanderung entwickelt. 12 Präsentationen des Musicals sollen insgesamt im Jahr 2024 umgesetzt werden. Die Regionalverbände brasilienweit (APPA - APPLA - APA-Rio - ARPA) sind unsere Partner in der Organisation und Mitfinanzierung.



Zweiter Round: Am 20.05.24 | Deutsche Schule Curitiba, PR

An der Deutschen Schule gab es eine Aufführung für die Schüler der 2. - 4.Klasse. Das Publikum war begeistert von dem Stück, zu dem es mit Gesang, Tanz und Percussion selbst beitragen konnte.



Dritter Round: Am 21.05.24 | Schule Imperatriz Dona Leopoldina, Entre Rios, Guarapuava, PR

Die Lernende werden in Gruppen aufgeteilt: eine spielt Instrumente, eine tanzt und alle singen mit. Es macht Spass!



Vierter Round: Am 24.06.24 | Colégio Benjamin Constant in São Paulo, SP

Da konnte man die WDS (Woche der deutschen Sprache) mit dem Regenbogenfisch feiern. Es gab zwei Vorführungen für 2.-Klässler.



Fünfter Round: Am 23.08.24 | CIEP Oswald de Andrade in Rio de Janeiro, RJ

Es gab zwei Vorführungen, da die Nachfrage sehr groß war. Alle wollten mitmachen, denn sie waren auch alle sehr stark an der Vorbereitung beteiligt. In der Aula hingen die Arbeiten der Lernenden aus, die waren echt klasse, sehr kreativ. Und damit alles klappen sollte, gab es vor der Präsentation noch schnell eine Tanzprobe in Kleingruppen. Und während des Musicals waren alle sehr konzentriert und machten toll mit.



Sechster Round- Am 23.08.24 | Colégio Cruzeiro Centro - RJ

Die Stimmung war toll. Das Singen hat den Lernenden am meisten Spaß gemacht und sie konnten an allen Liedern kräftig mitsingen. In einem verdunkelten Raum glitzelte der Regenbogenfisch noch prächtiger als je.



Es geht weiter mit dem Projekt Regenbogenfisch. Vorgesehen sind zwei Präsentationen im November in Rio Grande do Sul und im Februar 2025 in Brasília. Wir bedanken uns ganz herzlich für die tolle Zusammenarbeit mit der Unterkommission "Deutsche Sprache" do Bicentenário da Imigração Alemã und ein extra Dankeschön geht an Magda Balsan und Ailton de Oliveira.

Beitrag des Regionalverbandes ARPA (Associação Riograndense de Professores de Alemão)



Projeto - Histórias da Imigração – Concurso de contos/ histórias para professores e alunos

Projekt – Auswanderungsgeschichte – Kurzgeschichte/ Geschichtenwettbewerb für Lehrkräfte und Schüler

Aufgrund der starken historischen Verbindung zwischen dieser Region und der deutschen Kultur spielt die Einwanderung in Schulen, die Deutschunterricht in Rio Grande do Sul anbieten, eine wichtige Rolle. Deutsche Einwanderer haben über Generationen hinweg maßgeblich zur Vielfalt, Kultur und Entwicklung des Staates beigetragen. Seine Geschichte ist ein integraler Bestandteil des Lehrplans für Deutsch als Fremdsprache an Schulen und betont nicht nur die kulturelle Vielfalt, sondern vermittelt auch ein tiefes Verständnis für die Wurzeln und Einflüsse der deutschen Gemeinschaft in der Region. Die Einbeziehung dieses Themas bietet den Studierenden die Möglichkeit, die Bedeutung und Auswirkungen der deutschen Einwanderung in Rio Grande do Sul besser zu verstehen und zu würdigen. Diese Geschichte dient als wichtiger Bezugspunkt für den interkulturellen Austausch und die Förderung des kulturellen Erbes im Bildungsumfeld.

Viele Geschichten aus dieser bedeutenden Zeit wurden noch nicht erzählt und warten auf die Aufzeichnung. Ziel dieses Projekts ist die Veröffentlichung eines Buches, das diese spannenden Erzählungen zusammenführt und eine würdige Verehrung an den 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung darstellt.

Dazu vier Beispiele dieses Projektes: drei Kurzgeschichten und ein Tagebuch



CONTO I

Memórias da família Reichert

Meu bisavô por parte de pai, saiu da região do Arroio do Meio, RS e foi para SC. Naquela época, o lugar era chamado de Porto Novo e atualmente é a cidade de São João do Oeste. Ele atravessou o Rio Uruguai e seguiu pelo Arroio Macuco, onde se estabeleceu no meio do mato. Derrubou parte do mato e construiu uma casa com troncos de árvores. Aos poucos, capinou a terra e fez uma pequena plantação para o seu sustento. Tempo depois, ele voltou para o RS para buscar sua esposa e seus filhos, que o esperavam ansiosamente.

A propriedade ficava isolada no meio do mato, não tinha energia elétrica e a casa era cheia de frestas onde até bichos entravam. Certa noite, ouviram um barulho no fogão e foram ver o que poderia ser. A minha bisavó abriu a portinha do fogão e foi mordida na mão por um bicho. Todos ficaram muito assustados. Logo depois descobriram que era um gambá, que havia mordido ela. Graças a Deus, com o uso de remédios caseiros, costume usado pelos imigrantes, ela sarou logo.

Através desta história podemos ver que os imigrantes enfrentavam muitos perigos naquela época, pois viviam de maneira precária em suas propriedades. Apesar das dificuldades e constantes perigos, jamais desistiram de trabalhar para conseguir sustentar a sua família.

Esta história permanece viva, pois foi contada através das gerações da família Reichert: meu bisavô Albino Francisco Reichert, meu avô Julio Afonso Reichert, meu pai Valdomiro Inacio Reichert, que contou- a para mim: Évelin Thaís Reichert, que hoje a escreve no papel, para que não caia no esquecimento.

Évelin Thaís Reichert- 14 anos, 9º ano

E.M.E.F. Cônego Alberto Schwade, Feliz, RS

CONTO II

Histórias da Vovó Frida

Quando eu era pequena, eu e meus irmãos tínhamos o costume de passar alguns dias das férias de verão na casa da vovó Frida. Ela morava uns 10 km da nossa casa, na localidade de Roseiral, conhecida como “Rosenthal ou Rosetol”, naquela época município de Feliz, hoje município de Linha Nova. Nossos pais nos deixavam lá num final de semana e alguns dias depois voltávamos para nossa casa de carona com o leiteiro. Uma aventura! Eram os dias mais esperados do ano, pois além de receber toda atenção e carinho que só as avós sabem dar, significava que iríamos escutar histórias muito interessantes contadas por ela. Ela sabia de muitas histórias sobre os imigrantes que habitavam aquela região. Tinha uma história, que eu sempre queria escutar novamente e pedia: “Vovo, fotzel die gueschicht von de indiona vo die familie kaput guemacht han”: Conta a história dos indos que mataram uma família. Quando a avó começava, meus olhos arregalavam, meu coração batia acelerado e me dava um frio na barriga, mas mesmo assim, eu insistia para ela novamente contasse aquela história, com o intuito de ver se não tinha algum detalhe novo, que ela ainda não havia relatado anteriormente. E a vovó Frida começava a contar a história no dialeto hunsrückisch.

Há muitos e muitos anos, quando vieram as primeiras pessoas da Alemanha para morar aqui no “Rosetol”, uma família morava rodeada pelo mato, lá embaixo, perto do arroio, pertinho onde hoje mora meu irmão Fridolin. Era depois do meio dia. Os pais da menina tinha pedido para ela ir ao galinheiro recolher os ovos. Algumas das pessoas da família estavam pelo pátio e outros dentro de casa. De repente, a menina escutou gritos e espiando pelas frestas do galinheiro percebeu que havia índios no pátio. Ela percebeu o ataque pelos gritos da família e ficou escondida quietinha no galinheiro. Passou-se um tempo e quando ela tinha certeza de que os índios haviam ido embora ela saiu do esconderijo. A cena que a menina viu foi triste e assustadora. Toda a sua família tinha sido massacrada pelos índios sem dó. Quando foi perto do corpo da mãe percebeu que o bebê da família estava vivo nos braços dela. A menina pegou o bebê e saiu dali, seguindo uma picada no meio do mato, o qual seu avô e pai seguiam para ir até a localidade mais próxima, mas que ficava longe dali. Após caminhar durante dois dias apavorada e desnutrida, a menina chegou até uma residência, onde é hoje o município de São José do Hortêncio. Aquela família acolheu e criou as duas crianças, como se fossem seus filhos. Vários homens armados foram até a propriedade onde ocorreu o massacre e enterraram os mortos, dias depois.

Passaram-se muitos anos, mas ainda hoje guardo na memória a imagem da minha avó Frida contando-me histórias sobre as dificuldades e perigos, pelos quais os imigrantes passaram para povoar, engrandecer e deixar heranças inimagináveis nesta terra por eles colonizada.

Os moradores da localidade sabem onde ocorreu o massacre, pois ele está marcado com pedras, próximo ao Arroio Sepultura. Há alguns anos era comum que curiosos fossem até lá para conhecer o local do massacre, pois esta história espantosa era muito conhecida na região.

Arlete Beck - Professora de Língua Alemã
E.M.E.F. Cônego Alberto Schwade, Feliz, RS

CONTO III

Relatos de uma viagem triste

Quando os imigrantes alemães embarcaram no navio, que os traria para a nova pátria, eles estavam muito ansiosos para logo conhecer o Brasil. Eles sabiam que a viagem seria longa, mas não imaginavam que aconteceriam muitos fatos tristes a assustadores a bordo. Minha tataravó, Suzana Saft veio de navio para o Brasil e relatou muitos acontecimentos da viagem, para sua a sua filha, que era a minha bisavó, a qual contou estas histórias para os meus avós, depois para meu pai e hoje são contadas para mim e meus irmãos.

Minha bisavó Amanda Radke, de quem herdei meu nome, contava que as pessoas passavam muitas necessidades durante a viagem, muitos ficaram doentes e quando alguém morria, o corpo era lançado ao mar.

A história que mais me deixou curiosa, mas também assustada e triste foi que no navio havia mulheres grávidas. Quando nascia uma criança, o que era para ser um momento alegre na vida das mães imigrantes, virava um pesadelo. Muitas crianças foram tiradas dos braços das mães e jogadas ao mar. Sempre que ouço esta história fico muito pensativa e triste, pois gostaria de saber o motivo de terem feito este horror.

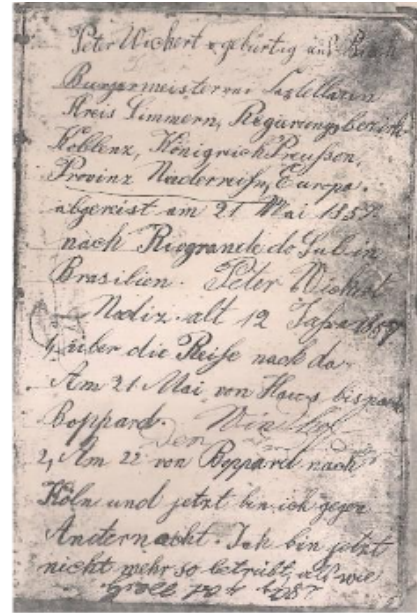
Também penso na mistura de sentimentos dos imigrantes durante a viagem de navio: a dor da despedida de sua terra e dos familiares que ficaram, a despedida de pessoas que morreram, a tristeza das mães que perderam seus filhos e a mesmo tempo a emoção de conhecer aquela que seria a sua nova pátria.

Amandha Mikaelly Couto Radke - 12 anos, 7º ano
E.M.E.F. Cônego Alberto Schwade, Feliz, RS

PETER WICKERTS TAGEBUCH (Org. Célia Weber Heylmann)

Peter Wickert – gebürtig aus Buch/
Bürgermeister Kastellaun
Kreis Simmern.
Regierungsbezirk Koblenz
Königsreich Preußen
Provinz Niederrhein, Europa

Abgereist am 21. Mai 1857 nach
Rio Grande do Sul, Brasilien
Peter Wickert – Notiz – alt 12 Jahre.



Fonte: Foto Arquivo da Autora

Der folgende Text wurde von Peter Wickerts Tagebuch abgeschrieben. Die Orthographie wurde beibehalten. Das Tagebuch gibt es noch zu lesen und besteht aus 18 kleinen Seiten
So fängt das Tagebuch an.



Fonte: [Link hier](#)



Fonte: [Link hier](#)

Am 21. Mai von Haus bis nach Boppard.

Am 22. Mai von Boppard nach Köln und jetzt bin ich gegen Anternacht (Andernach) . Ich bin jetzt nicht mehr so betrübt, als wie ich meinem Herrn Defoniter, meinem lieben Lehrer und meinen treuen Freunden und Kameraden ein Lebewohl sagte.Gegen drei Uhr Nachmittags kamen wir gegen Bonn, worüber ich mich sehr freute, weil sie eine schöne Stadt ist, so ich noch nie eine gesehen. An beiden Tagen war es schöne Witterung. Auch die Stadt Köln ist eine große und schöne Stadt. Ich mußte mich immer bei meinen Eltern halten, sonst hätte ich mich verloren, weil so viele Straßen durch die Stadt führen. Gegenüber der Stadt Köln liegt Deiz (Deutz), welche durch den Rhein von einander getheilt sind.



Fonte: <https://www.dhm.de/blog/2016/07/12/deutsche-auswanderer/>



Fonte: <https://www.top-hundeurlaub.de/angebote/flussreise-mit-hund-7-tage-auf-dem-rhein?from=&to=>

Heute Morgen den 23. Mai 1857 um 8 Uhr gingen wir über die Brücke, welche über den Rhein gebracht ist in Deiz. Von da aus kamen wir auf die Eisenbahn auf welcher wir den ganzen Tag waren. Ich freute mich sehr, denn es ging so schnell, daß man keinen Menschen erkennen konnte. Es gingen noch mehr als 20 Eisenbahnen langs uns. Und so gelangten wir glücklich in Bremen. Die Stadt Bremen ist weil schöner als die Stadt Bonn. Die große Personen mußten heut Morgen 13 und die kleine Person 12 Silbergroschen bezahlen.



Taler - Fonte: https://de.wikipedia.org/wiki/Flusssystem_der_Weser

Heute um 24. Mai mußten die große Personen 17 ½ Silbergroschen und die kleine Personen die Hälfte Davon bezahlen, und so müssen wir auch Morgen bezahlen. Heute Vormittag war ich in der Predigt. Ich habe auch zum ersten Male einen Wildhund gesehen.

Den 25. Mai wurde ich Pathe und das Kind wurde heute Nachmittag getauft. Als wir Heute Morgen zu unseren Kisten kamen, waren sie alle entzwei.

Den 27. Mai Morgens 6 Uhr kamen wir in das Segelschiff. 1000 Menschen sind, welche ich gezählt habe. Es ist aber noch ein Schiff voll zurück. Wir hatten guten Wind, denn er kam uns auf den Rücken. Andere Schiffe welche langs uns gingen wurden von Pferden gezogen. Ich hatte eine große Freude. Man spürte nicht, daß das Schiff fort ging. Der Fluß worauf wir sind, heißt die Weser. Gegen Abend schlugen hohe Wellen, das Schiff bebte, so daß die Leute umfielen und sich überschotten. So kamen wir endlich zu dem Bremerhafen, wo wir des Nachts em Schiffe liegen bleiben mußten, ohne etwas zu essen.

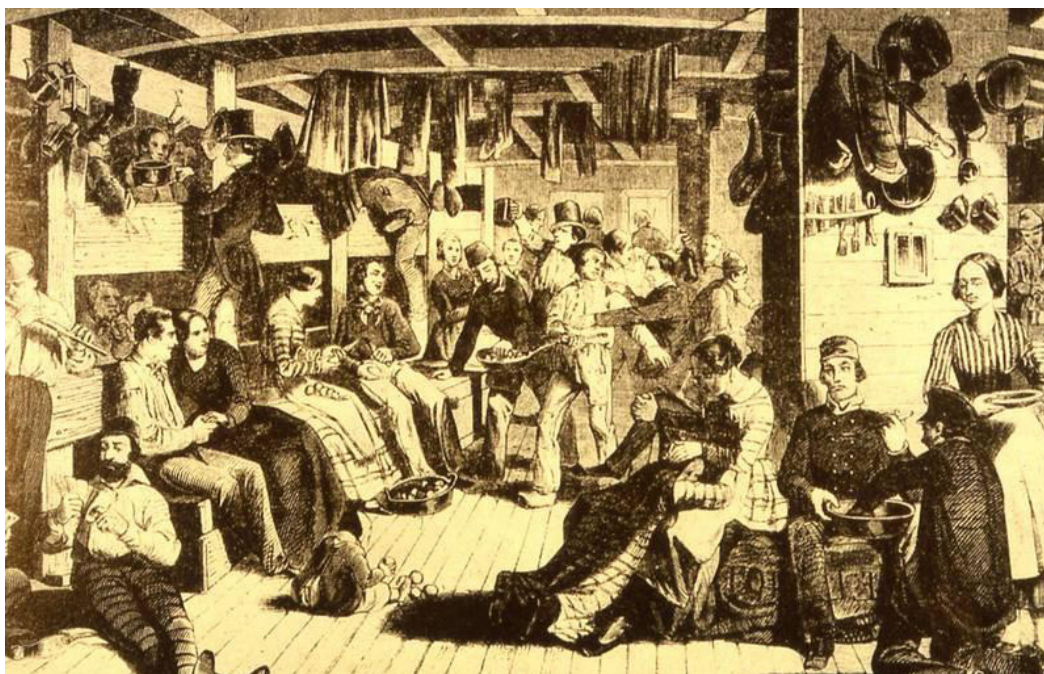
Auswanderer
nach
Amerika
& **Australien**
über Bremen, Hamburg & Liverpool
werden durch Post-, Dampf- und Segelschiffe regelmäßig und billigt befördert
durch den concessionirten Auswanderungs-Agent
F. J. Kaufmann, Buchbinder in Walldürn.

(Empresa que levava imigrantes para a América)

Fonte: https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQGy8l6DTz7xmx8Fv_OFNYxzhzJ00Na7AEcNw&usqp=CAU

Heut Morgen den 28. Mai stiegen wir aus dem Schiff und gingen wo wir logierten. Bis hierhin haben wir uns selbst müssen beköstigen, aber jetzt gehts auf dem Agenten seine Kost.

Den 29. Morgens gingen wir in die Kapelle uns wohnten der hl. Messe bei. Des Abends gingen wir ins Seeschiff, wo wir die Nacht schliefen.



Fonte: https://www.auswanderungrlp.de/fileadmin/_processed_/d/b/csm_Auswandererschiff_09fb250266.jpg

Samstag den 30. Mai Morgens ging das Schiff ab. Auf Pfingsten den 31. Mai waren wir alle so krank, daß wir recht gern gestorben wären. Wir waren noch nicht auf dem Meer, sondern auf dem englischen Kanal.

Den 1. Juni ging das Schiff ruhiger, aber wir fuhren auch nicht so weit. Wir waren auch wieder gesunder, so daß wir wieder sangen.

Den 2. Juni ging das Schiff ganz ruhig und die Sonne schien sehr heiß und wir waren fast den ganzen Tag auf der Decke.

Den 3. Juni waren wir wieder krank, uns ich wäre gern wieder nach Hause gegangen, wenn ich gekonnt hätte.

Den 4. Juni kamen wir gegen England. Man sah die Acker und die Kreidberge von England. Weil der Wind verkehrt kam, mußten wir lange dort halten bleiben. Es war mir wieder sehr wohl. Es kamen sehr viele Schiffe langs uns.

Den 5. Juni war das Schiff sehr ruhig und es war mir sehr wohl ums Herz.

Den 6. Juni Morgens starb der Simon Meurer aus Mörz. Es war nicht mehr so still als wie

den 5. Juni. Auf dem Dreifaltigkeitssonntag war großer Sturm, so daß das Schiff mit Wellen bedeckt wurde. Ich war sehr krank, so daß ich bis den 10. Juni im Bette liegen bleiben mußte. Ich wollte immer ich wäre wieder in Buch.



Fonte: <https://wallhere.com/de/wallpaper/2176>

Den 10. Juni stand ich aus dem Bette auf, es war mir aber noch nicht sehr wohl, den des Mittags fiel mein Vater in Ohnmacht. Die Leute meinte alle er däte sterben. Am hl. Frohleichnamsfeste ging das Schiff sehr ruhig aber auch schnell, den wir machten in einer Stunde 4 Meilen. Ich war wieder sehr munter und froh.

Den 12. Juni ging das Schiff wieder sehr schnell. Große Fische sprangen aus dem Wasser auf und nieder.

Den 13. Juni war es sehr warm, und ich war wieder so heiter als wie wenn ich auch in Buch wäre.

Den 14. Juni war es trüb und regnerisch. Des Morgens war ein Schiff ganz nächst bei uns und blieb den ganzen Tag eine Strecke hinter uns.

Den 15. Juni regnete es nicht mehr so viel. Das Schiff war als noch bei uns, bis des Abends. Ich war auch ganz betrübt.

Den 16. Juni Morgens fuhren 2 Schiffe langs uns. Die Wellen fuhren uns wieder oben herein, so daß Niemand aud der Decke sein konnte. Es war mit nicht sehr wohl.

Den 17. Juni war es sehr warm, uns ich war wieder sehr heiter.

Den 18. Juni war schöne Witterung und warm, aber es war mir sehr unwohl.

Den 19. Juni war auch gute Witterung und es war mir wohler.

Den 20. Juni Morgens kamen wir nahe an die Insel Mateira, und es war mir so wohl, als es mir noch auf dem Schiffe war.

Den 21. Juni Morgens sahen wir die Insel noch ein wenig. Es war sehr warm und schöne Witterung.

Den 22. Juni war es wieder sehr warm. Des Nachmittags kam ein Schiff langs uns.

Den 23. Juni war es regnerich, uns es war mir immer sehr wohl.

Den 24 Juni war das Wetter wieder sehr schön.

Den 25. Juni war es wieder sehr warm. Es waren Schiffe eine Strecke von uns, das eine mit 2, das andere mit 3 Mastbäumen.



Den 26. Juni war es mir sehr wohl , denn es war wieder sehr warm.

Den 27. Juni war ein Schiff eine Stecke vor uns und es war wieder sehr warm.

Den 28. Juni waren wir des Morgens bei dem Schiffe hernach aber kam es wieder weit vor uns. An Peter und Paulstag, oder an meinem Namenstag, that es mit sehr leid, daß ich nicht in der Kirche meinen Namenspatron verehren konnte.

Vom 4. Juli bis den 13. Juli regnete es jeden Tag.

Den 16. Juli sahen wir so viele Schiffe um uns herum, als wie man in Deutschland auf dem Hunsrücken Dörfer sieht. Ein Schiff war so nahe bei uns, daß unser Kapitain und der andere Kapitaen durch Schprachhörner zu einander sprachen.



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-premium/megafone-antigo-em-um-espaco-amarelo_10238246.htm

war es wieder sehr warm.
 Es waren 2 Schiffe an
 Strecker vor uns, die
 eine mit 2, das andere
 mit 3 Mastbäumen.
 Den 26 Juni war es
 mir sehr wohl, denn
 es war wieder sehr
 warm. Den 29 Juni war
 ein Schiff an Strecker
 uns, und es war wieder
 sehr warm. Den
 28 Juni waren wir des
 Morgens bei dem Schiffe
 herwachter kam es
 wieder weit vor uns.
 An Peter und Paulstag
 der an meinem Namenstag
 tag, that es mir sehr
 leid, dass ich nicht in
 der Kirche da meinen
 Namenspatron verehren
 konnte. Vom 4. Juli bis
 den 13. Juli regnete es
 jeden Tag. Den 14. Juli
 sahen wir so viele Schiffe

von uns sehr, als wie
 man in Deutschland die
 auf dem Land reichlichen
 Dörfer sieht. Ein Schiff
 war so nahe bei uns,
 dass unser Kapitän,
 und die andere Kapitäne
 durch Sprachhörner zu
 einander sprachen.
 Den 14. November
 beim Ausbruch im Aufbruch
 9. Oktober 1863

Jun 6. Suburban 30 1/2 Tage geschickte
 bei Tabak & Co. - Jell. 2. M. 1863

13
 12
 10
 8
 6
 4
 2
 1
 0

Fonte: Diário de Peter - Foto: Acervo da Autora

Nota da autora Celia Weber Heylmann:

Pedrinho emigrou de Buch e escreveu um diário narrando a sua vinda da Alemanha ao Brasil. Esta história poderia ser a de qualquer imigrante vindo da Europa para o Sul do Brasil, para Nova Petrópolis ou a qualquer lugar do nada: nada para comer, nada para plantar, nada para morar, nada para começar. Só que disto ninguém sabia saindo da Alemanha. As promessas eram grandes e tentadoras. Como a vida nos principados ou ducados alemães era tão complicada, qualquer coisa era melhor do que ficar por lá.

Aqui termina o diário de Pedrinho. Provavelmente, ele não tinha mais tinta para escrever ou a viagem chegou ao fim. Imagino que tenha chegado ao Rio de Janeiro pelo que conta no último dia. Provavelmente Pedrinho chegou à Walachai, localidade de Morro Reuter – RS, pois seu diário foi encontrado lá e há registros de seu casamento e família na igreja local. ■

Beitrag des Regionalverbandes ACPA (Associação Catarinense dos Professores de Alemão)

Die Rettung meiner Wurzeln

A colonização em Pomerode

Zwischen März und August 2024 untersuchten wir die deutsche Einwanderung in Brasilien mit dem Schwerpunkt auf unserer Gemeinde - Pomerode. Wie viele Jahre ist das her, was haben unsere Vorfahren mitgebracht, was ist noch erhalten. Architektur, Küche, Tanz, Kleidung.

Nachdem wir einige Informationen gesammelt hatten, lasen wir den Text über die Pionierfamilien bei der Kolonisierung von Pomerode und ihre Bedeutung für unsere Stadt. Wir haben mit den Familien eine Umfrage über unsere Vorfahren durchgeführt.

Wir studierten die Fachwerkarchitektur, indem wir Miniaturen zusammensetzten. Wir besuchten ein Unternehmen, das diesen Baustil derzeit herstellt. Bei diesem Besuch trafen wir einen Wandergesellen, der sich auf den Beruf des Zimmermanns spezialisiert hat. Wir hatten die Gelegenheit, den Produktions- und Montageprozess eines Fachwerkhauses kennenzulernen und alte Schneid- und Bohrwerkzeuge zu sehen und zu benutzen. Außerdem machten wir einen Ausflug in das Karl-Wege-Museum, wo wir ein originales Fachwerkhaus einer Pionierfamilie bei der Besiedlung von Pomerode, Dekorationsgegenstände, Möbel und Originalzubehör, das diese Einwandererfamilie aus Deutschland mitgebracht hatte, besichtigen konnten.

Alunos: BAHR, Estevan Henrique; GARCÍA, Bernardo Achterberg; MILNITZ, Heloisa Caroline
Professora orientadora: MAASS, Cinthia Samuela.

INTRODUÇÃO

Em 2024, comemoram-se os 200 anos da imigração alemã no Brasil. A fonte de pesquisa está focada na cidade de Pomerode, onde os imigrantes deixaram suas marcas na arquitetura, culinária, dança e no modo de vida.

PROBLEMA

O mundo está em constante evolução, e com isso as famílias estão tendo menos tempo para conviver. O mercado de trabalho muitas vezes exige que famílias optem por ter filhos cada vez mais tarde. Os avós geralmente continuam ativos no mercado de trabalho, enquanto as crianças permanecem em período integral em centros de educação infantil e/ou escolas, dificultando assim que a língua de imigração seja passada.



Fonte: Autor (2024)

HIPÓTESE

Almeja-se, por meio do trabalho exposto, compreender a importância de manter viva a cultura alemã e a língua de nossa cidade.

OBJETIVOS

• Objetivo geral:

Conhecer melhor nosso município e a cultura alemã que está se perdendo ao longo do tempo. E também manter e propagar os ensinamentos dos imigrantes que colonizaram Pomerode.

• Objetivos específicos:

- Destacar a importância das tradições alemãs trazidas pelos colonizadores.
- Ampliar o conhecimento das pessoas sobre a história da imigração.
- Entender a importância da cultura para desenvolvimento da cidade.
- Reconhecer e exaltar os esforços dos nossos antepassados.
- Melhorar o acesso à língua alemã.
- Compreender os motivos que levaram nossos antepassados a deixar sua terra e migrar para o Brasil.
- Aprofundar os conhecimentos sobre a tradição de um Wandergeselle.
- Divulgar a cultura de nossa cidade para outras regiões.
- Manter e propagar a cultura ainda existente em nosso município.

MATERIAIS E MÉTODOS

- Saídas de campo.
- Textos informativos.
- Uso de ferramentas da marcenaria.
- Réplica de uma Casa enxaimel (2x2m).
- Vídeos informativos.
- Miniaturas enxaimel.



Fonte: Autor (2024)



Fonte: Autor (2024)



Fonte: Autor (2024)



Fonte: Autor (2024)



Fonte: Autor (2024)



Fonte: Autor (2024)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as saídas de campo, leituras e visitas, adquirimos muito conhecimento sobre nossa tradição e cultura alemã em nosso município. Com isso, percebemos a importância de valorizar a cultura local.

Também temos que tentar recuperar e manter a cultura que está se perdendo em nossa cidade.

Na marcenaria, aprendemos o quanto de habilidade é necessário para a montagem da casa enxaimel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pomerode é uma cidade turística habitada por pessoas ordeiras e preocupadas com o meio ambiente e conservação da história local.

Dessa forma, percebe-se que a conclusão do projeto não poderia ser mais evidente: aqui precisamos manter viva a tradição dos nossos antepassados que tanto lutaram para criar a nossa querida Pomerode.

Portanto, destaca-se no trabalho que os conhecimentos adquiridos sobre o tema retratam nosso cotidiano e fortalecem a necessidade de propagar a cultura local e principalmente a língua dos antepassados.

REFERÊNCIAS

- BRAUN Felipe Kuhn. HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO BRASIL. 2ª edição. Porto Alegre.
- KONTEXT. Deutsch als Fremdsprache. Ernst Klett Sprachen GmbH, Rotenbühlstraße 77, 70178 Stuttgart, 2023.
- SEM PALAVRAS. Direção: Kátia Klock. Produção: Mauricio Ventur. Documentário, 52'07". Disponível em: <<https://vimeo.com/46396266>>. Acesso em: 31/05/2024.
- SUTIL, Elisandro. FAMÍLIAS QUE FIZERAM HISTÓRIA: Os Primeiros Imigrantes e a Trajetória na Construção de uma Comunidade. OCP News, 2021. Disponível em <<https://ocp.news/cotidiano/familias-que-fizeram-historia-os-primeiros-imigrantes-e-a-trajetoria-na-construcao-de-uma-comunidade>> Acesso em 31/05/2024.
- WOLLOWSKI, Christina. UMA NOVA VIDA NO BRASIL. Deutschland.de, 2024. Disponível em <<https://www.deutschland.de/pt-br/topic/viva-brasil-200-anos-de-imigracao-alema>> Acesso em 31/05/2024.
- ZIMER, Roseli. Pomerode: manifestações da germanidade em uma festa teuto-brasileira. Santa Maria: Pallotti, 2002, 136 p.

Lançamento da Programação Oficial do Bicentenário

No dia 14 de março de 2024 ocorreu o lançamento oficial da programação do Bicentenário da Imigração Alemã por parte do Governo do Estado do RS. A Comissão de planejamentos dos festejos do Bicentenário foi instituída pelo Decreto 56.110/2021, alterado pelo Decreto 57.020/2023, encabeçada por Rafael Koerig Gessinger (Subsecretário de Justiça e Integridade Institucional). Para atender os mais diversos segmentos da comunidade civil foram criadas 11 Subcomissões, que foram responsáveis por organizar os eventos dentro das suas áreas de atuação. A programação completa encontra-se disponível no site oficial do Bicentenário. A BraDLV (Associação Brasileira de Professores de Alemão) e a ARPA (Associação Riograndense de Professores de Alemão) prontificaram-se a coordenar os trabalhos da Subcomissão de Língua Alemã, tarefa assumida voluntariamente por Gisela Hass Spindler e Célia Weber Heylmann, respectivamente.

- <https://cultura.rs.gov.br/bicentenario-da-imigracao-alema>



Comissão e Subcomissões na noite do lançamento da programação.

Sessão Solene - Assembleia Legislativa do Estado do RS

No dia 16 de julho ocorreu a Sessão Solene em Homenagem ao Bicentenário da Imigração Alemã na Assembleia Legislativa do RS, a convite do deputado Elton Weber. As falas dos deputados enaltecem o povo imigrante, destacando a nossa herança cultural, seus feitos e sua perseverança, bem como a integração com outros povos. O Parlamento Gaúcho reconheceu os serviços prestados e agradeceu pelo envolvimento nos preparativos e execução da programação com uma placa comemorativa, que foi entregue ao Rafael Koerig Gessinger, coordenador das Subcomissões. A placa comemorativa foi doada ao acervo do Museu Visconde de São Leopoldo, cidade berço da colonização alemã no Rio Grande do Sul.



Gisela Hass Spindler com Rafael Koerig Gessinger.



Assembleia Legislativa.

Agradecimentos

Gostaríamos de encerrar o Encarte do Bicentenário com um sincero agradecimento a todos que, de diferentes formas, contribuíram para a programação em seus estados, municípios, escolas e comunidades. Agradecemos a todos que participaram das celebrações, nutrindo o sentimento de pertencimento e honrando a trajetória dos imigrantes que escolheram o Brasil como lar. Reconhecemos e celebramos o legado de perseverança e trabalho árduo que esses pioneiros deixaram, enriquecendo nossa sociedade plural. Com sonhos que foram realizados, outros que se perderam com o tempo ou tiveram que ser deixados para trás, seguimos sonhando e acreditando em um futuro promissor, repleto de novas realizações. PARABÉNS! GRATIDÃO!



Zeitschrift **Projekt** - 2025

1. RICHTLINIEN FÜR DIE GESTALTUNG VON MANUSKRIPTEN

Wissenschaftliche Artikel, Berichte über Projekte und Praktika, die im Klassenzimmer entwickelt wurden, sowie Rezensionen von Fachbüchern oder Lehrbüchern werden von der Redaktion angenommen und begutachtet. Die Themen sollten sich auf Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Politik des Fremdsprachenunterrichts, Linguistik, Übersetzung, deutsche Unterrichtsliteratur und/oder deutsche soziale, kulturelle und politische Studien beziehen. Beiträge können auf Portugiesisch oder auf Deutsch verfasst werden, müssen jedoch unveröffentlicht sein.

Artikel müssen mindestens 5 Seiten umfassen und dürfen das Limit von 15 Seiten nicht überschreiten, einschließlich Zusammenfassung, Schlüsselwörter, Fußnoten, Bildern, Tabellen, Literaturangaben usw. Rezensionen hingegen dürfen das Limit von 5 Seiten nicht überschreiten.

2. FORMATIERUNG

- a) **Schrift:** Times New Roman; **Schriftgröße:** 12; **Zeilenabstand:** 1,5-fach.
- b) **Seiten:** nicht nummerieren
- c) **Titel und Untertitel:** Schrift: Times New Roman, Schriftgröße: 14; durch eine leere Zeile hervorgehoben.
- d) **Zitate:** Schrift: Times New Roman, Schriftgröße 11, Zeilenabstand: einfach;
- e) **Fußnoten:** Schrift: Times New Roman, Schriftgröße 10, Zeilenabstand: einfach;
- f) **Abbildungen, Tabellen, Grafiken:** Sie müssen nummeriert und separat in einem eigenen Dokument dargestellt und als unabhängige Datei gesendet werden. Es muss im Text klar angegeben werden, wo die Abbildungen erscheinen sollen.
- g) **Bilddateien** müssen im BMP-, JPEG- oder TIF-Format in hoher Auflösung (300 dpi) geliefert werden - weder

im Word-Format noch aus dem Internet aufgenommene Bilder. (Pflege des Urheberrechts)

- h) **Bibliografische Angaben:** Zeilenabstand - einfach; in alphabetischer Reihenfolge.

Bücher:

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

Zeitschriftenaufsätze:

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

Buchkapitel:

Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens. „Kapitelüberschrift“, in: Nachnahme des Autors, Initiale des Vornamens. (Hg.), Titel. Erscheinungsort: Verlag Erscheinungsjahr.

3. EINREICHUNGSZEITRAUM UND BEGUTACHTUNG

Texte können während des ganzen Jahres eingereicht werden. BraDLV veröffentlicht jedoch die Abschlussfrist für jede Ausgabe auf ihrer Webseite. Eingelangte Manuskripte unterliegen einem Begutachtungsverfahren durch mindestens zwei *peer reviewer*. Die Autoren erhalten eine Benachrichtigung über den Eingang und das Bewertungsergebnis.

Nach der Annahme und Genehmigung zur Veröffentlichung behält sich die Redaktion das Recht vor, die Ausgaben ohne weitere Rücksprache mit den Autoren auf Online-Plattformen (oder im Internet) zu veröffentlichen. Das Urheberrecht der Werke liegt bei den Autoren, aber die Veröffentlichungsrechten - gedruckt oder elektronisch (über das Internet) - bei der Zeitschrift Projekt.

Manuskripte zur Veröffentlichung in der Ausgabe 2025 können bis **zum 31. Mai 2025** über die folgende E-Mail-Adresse eingereicht werden: bradlv@bradlv.com.br. ■

Revista *Projekt* - 2025

1. INSTRUÇÕES PARA AUTORES

Serão submetidos à aprovação do Conselho Editorial artigos científicos, relatos de projetos e de práticas desenvolvidas 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 linguística, à tradução, à literatura em sala de aula de alemão e/ou a estudos sociais, políticos e culturais concernentes aos países de fala alemã. Os trabalhos podem ser redigidos em português ou em alemão, mas precisam, obrigatoriamente, ser inéditos (não publicados).

Os artigos devem ter no mínimo 5 páginas e não podem ultrapassar o limite de 15 páginas, incluindo-se aí resumo, palavras-chave, notas de rodapé, imagens, tabelas, referências bibliográficas etc. As resenhas, por outro lado, não podem ultrapassar o limite de 5 páginas.

2. FORMATAÇÃO

- a) **Fonte** Times New Roman; **tamanho** 12; **espaço entre linhas** 1,5.
- b) **Páginas** não numeradas.
- c) **Títulos e subtítulos:** fonte Times New Roman 14, destacados do texto por uma linha em branco.
- d) **Citações:** fonte Times New Roman, tamanho 11, espaço simples;
- e) **Notas de rodapé:** Times New Roman 10, espaço simples;
- f) **Ilustrações, tabelas, gráficos:** devem ser numerados e apresentados separadamente, em documento próprio e enviados como arquivo independente. No texto, deve haver indicação clara de onde as ilustrações devem aparecer.
- g) **Arquivos de imagens** devem ser entregues no formato bmp, jpeg ou tif, em alta resolução (300 dpi) – não em formato Word, nem imagens captadas de internet. (Cuidados com direitos autorais)

h) **Indicações bibliográficas:** espaçamento simples, em ordem alfabética.

Livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título. Cidade: Editora, Ano.

Revistas:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. "Título do artigo", Revista no (ano).

Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. "Título do capítulo", In: SOBRENOME do organizador, Nome. (Org.), Título. Cidade: Editora Ano.

3. PERÍODO PARA SUBMISSÃO E PROCESSO EDITORIAL

Os artigos podem ser encaminhados de forma **contínua**, mas a BraDLV divulgará uma chamada para avisar sobre o período de fechamento de cada edição. Os textos recebidos serão submetidos à avaliação cega do Conselho Editorial por, no mínimo, dois pareceristas. Os autores receberão uma notificação de recebimento e do resultado da avaliação.

Uma vez aceitos e aprovados para a publicação, o Conselho Editorial se reserva o direito de publicar as edições em plataformas online (ou na internet) sem consulta adicional aos autores. Os direitos autorais dos trabalhos serão dos autores, os direitos de publicação – impressa ou eletrônica (via Internet) – da Revista Projekt.

Os manuscritos, para publicação na edição 2025 da Revista Projekt, podem ser submetidos **até o dia 31 de maio de 2025** pelo endereço: bradlv@bradlv.com.br. ■